

TESIS DOCTORAL

CONTACTO Y CAMBIO LINGÜÍSTICO:

EL MODO SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL DE LOS ÁNGELES

Evangelina María Pando Solís

3285 E. Orange Grove Blvd.

Pasadena, CA 91107

U.S.A.

(626) 793-2811

evapsolis@yahoo.com

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Evangelina María Pando Solís
D.L.: Gr. 507 - 2005
ISBN: 84-338-3304-9

CONTACTO Y CAMBIO LINGÜÍSTICO:

EL MODO SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL DE LOS ÁNGELES

Evangelina María Pando Solís

Directores:

Dr. Juan de Dios Luque Durán

Dr. Francisco José Manjón Pozas

Vº Bº

Vº Bº

Juan de Dios Luque Durán

La doctoranda

Francisco José Manjón Pozas

Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura
Universidad de Granada

Marzo de 2005

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
A. CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOLOGICO Y DEMOGRÁFICO	14
A. 1. Terminología	14
A. 2. El español en los Estados Unidos	16
A. 3. El español en California	24
A. 4. Latinos en Los Ángeles	27
A. 5. Condiciones sociales, culturales y económicas de la población hispana de Estados Unidos	30
A. 6. La política lingüística y el futuro de nuestra lengua en los Estados Unidos	33
B. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL DEL SUROESTE	41
B. 1. La situación lingüística en las comunidades hispanas de Estados Unidos	42
B. 2. Características del español hablado en Los Ángeles	45
B. 2. 1. Características fonéticas y fonológicas	49
B. 2. 2. Características morfológicas	51
B. 2. 3. Características sintácticas	54
B. 2. 4. Características léxicas	56
B. 2. 5. Influencia del inglés en el español del suroeste	60
B. 2. 6. Cambio, mezcla y alternancia de código	62
B. 3. Conflicto de lealtades: ¿mantenimiento o abandono del español?	67
C. MARCO TEORICO. TERMINOLOGÍA	79
C. 1. Contacto de lenguas	79
C. 2. Bilingüismo y diglosia	81
C. 3. La lengua materna	88

C. 4. Fenómenos derivados del contacto de lenguas	90
C. 5. Situaciones de contacto lingüístico	91
C. 6. Mantenimiento lingüístico y préstamo	92
C. 7. Desplazamiento y desgaste lingüístico	95
C. 8. Simplificación	97
C. 9. Generalización	99
C. 10. Interferencia, transferencia o cambio lingüístico por contacto	100
C. 11. Aceleración del cambio lingüístico	105
D. ASPECTOS METODOLÓGICOS	107
D. 1. El comportamiento lingüístico que vamos a estudiar	107
D. 2. Tres generaciones de hablantes	111
D. 3. El trabajo de campo	115
D. 4. Selección de los informantes	118
D. 5. Elaboración del cuestionario	124
D. 5. 1. Cuestionario sociolingüístico. Información preliminar	124
D. 5. 2. Cuestionario de verbos. Sección I: Test de uso del subjuntivo	126
D. 5. 3. Cuestionario de verbos. Sección II: Entrevista sobre matices del significado	128
D. 5. 4. Aplicación experimental de la prueba	131
D. 5. 5. Aplicación del cuestionario	131
E. EL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL	133
E. 1. Valores temporales de las formas del subjuntivo	137
E. 2. Usos del subjuntivo	141
E. 2. 1. El subjuntivo en oraciones independientes	141
E. 2. 2. Oraciones pseudo-independientes	143
E. 2. 3. El subjuntivo en oraciones subordinadas	144
E. 2. 3. 1. Subordinadas adjetivas o de relativo	144
E. 2. 3. 2. Subordinadas adverbiales	145
1. Causales	145

2. Consecutivas	145
3. Finales	145
4. Concesivas	145
5. Temporales y locativas	145
6. Condicionales	146
7. Comparativas	147
E. 2. 3. 3. Subordinadas sustantivas	148
• Subordinadas sustantivas en función de sujeto	148
• Subordinadas sustantivas en función de complemento directo	151
A) Verbos que rigen indicativo	151
B) Verbos que rigen subjuntivo	152
C) Verbos que admiten indicativo o subjuntivo	154
F. EL SUBJUNTIVO EN INGLÉS	156
F. 1. ¿Existe un modo subjuntivo en inglés?	156
F. 2. Construcciones equivalentes en inglés al subjuntivo español	161
F. 2. 1. El subjuntivo en oraciones independientes	161
F. 2. 2. El subjuntivo en oraciones pseudo-independientes	163
F. 2. 3. El subjuntivo en oraciones subordinadas	164
F. 2. 3. 1. Subordinadas adjetivas	164
F. 2. 3. 2. Subordinadas adverbiales	165
1. Causales – Reason	165
2. Consecutivas – Consecutive	165
3. Finales	166
4. Concesivas – Concessive	166
5. Temporales y locativas - Time and Place	166
6. Condicionales – Conditionals	167
F. 2. 3. 3. Subordinadas sustantivas	168
• Subordinadas sustantivas en función de sujeto	168
• Subordinadas sustantivas en función de c. directo	172

B) Verbos que rigen subjuntivo en español	172
C) Verbos que admiten indicativo y subjuntivo	173
F. 3. Subjuntivo en español en nuestro cuestionario y oraciones correspondientes en inglés	174
F. 4. Consecuencias de las diferencias entre las estructuras de subjuntivo en español y en inglés	178
G. ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO	181
G. 1. Sección de información preliminar	181
G. 2. Análisis de los resultados de la SECCIÓN I de verbos:	
Test de uso del subjuntivo	183
G. 2. 1. Análisis de los porcentajes de respuestas gramaticalmente aceptables / correctas	183
G. 2. 2. Análisis de datos sobre la frecuencia del uso del subjuntivo	188
G. 2. 3. Análisis de datos sobre la corrección en el uso del subjuntivo	190
G. 2. 4. Análisis de datos sobre el uso de las distintas formas verbales del subjuntivo	191
G. 2. 5. Continuo de competencia en el uso del subjuntivo	195
G. 3. Análisis de los resultados de la SECCIÓN II de verbos: Entrevista sobre matices del significado	197
G. 4. Conclusiones del análisis cuantitativo de los resultados de las SECCIONES I y II de verbos	200
G. 5. Análisis cualitativo de las respuestas de la SECCIÓN I	203
G. 5. 1. Respuestas que reflejan claramente la transferencia de una estructura semejante procedente del inglés.	206
G. 5. 2. Respuestas que podrían indicar transferencia del inglés o generalización del indicativo	218

G. 5. 3. Respuestas que indican confusión por parte de los hablantes.	224
G. 5. 4. Respuestas que contienen desviaciones de la norma de tipo puntual.	228
G. 5. 5. Respuestas que tienen errores ortográficos:	229
G. 5. 6. Incidencia de las formas “-ra” / “-se”	229
G. 6. Conclusiones del análisis cualitativo de la SECCIÓN I	230
H. CAUSAS DEL CAMBIO LINGÜÍSTICO: ¿TENDENCIAS INTERNAS O FACTORES EXTERNOS?	235
H. 1. Tendencias internas de la lengua española	241
H. 1. 1. El subjuntivo en la evolución del latín y el español	241
H. 1. 2. El subjuntivo en el español de América, África y Asia	246
H. 1. 3. El sistema verbal en el español californiano	252
H. 2. Factores externos	255
H. 2. 1. El contacto con el inglés	255
H. 2. 2. La complejidad del subjuntivo en español	257
H. 2. 3. El proceso de sustitución del español por parte del inglés	265
CONCLUSIÓN	286
APÉNDICE I – El cuestionario	311
APÉNDICE II – Respuestas al cuestionario	317
APÉNDICE III – Tablas	355
APÉNDICE IV – Tablas	357
APÉNDICE V – Gráficos	375
BIBLIOGRAFÍA	377

INTRODUCCIÓN

“...la lengua es vida, con todas las taras que el vivir impone.

Y sólo queda perfecto el cuerpo insensible de la estatua”

Manuel Alvar, *El español de las dos orillas*

No cabe duda de que entre la opinión pública de nuestro país, y sobre todo entre el sector más culto de la comunidad lingüística, existe una cierta preocupación ante lo que se ha dado en llamar la inminente degradación de la lengua española. Los medios de comunicación se hacen eco de esta preocupación y existen toda clase de vaticinios, unos más fatalistas que otros, que auguran consecuencias catastróficas para la lengua y sus usuarios. Y no somos los hablantes del español los únicos en preocuparnos por este mal, los mismos temores existen en otras comunidades lingüísticas, como son la francesa, la italiana, la inglesa...

Estos temores no son infundados, ya que en estos momentos históricos de cambios vertiginosos que nos ha tocado vivir, asistimos a una globalización económica y cultural sin precedentes, así como a una acelerada revolución científica y tecnológica que ponen a prueba los recursos de la lengua para crecer y adaptarse a las nuevas necesidades de los usuarios. Así, nuestra lengua se ha llenado no sólo de préstamos procedentes de otras lenguas, sobre todo del

inglés, sino también de calcos de estructuras morfológicas y sintácticas propiciadas por traducciones de urgencia no siempre hechas con el máximo cuidado.

Como amante de nuestra riquísima lengua española me hago eco de esta preocupación y como residente en el Condado de Los Ángeles, California, soy testigo a diario de los usos y los abusos que sufre nuestra lengua que, si bien en ocasiones pueden ser comprensibles, no por ello dejan de ser menos alarmantes. El español de los angelinos está plagado de préstamos y calcos del inglés, en mayor o menor medida asimilados fonéticamente al español, aderezado con cambios y mezclas de código, así como expresiones del más variado origen procedentes de diversos países latinoamericanos. Y todo esto, no sólo en la lengua coloquial, sino también en la lengua escrita de diversas publicaciones e incluso de anuncios y formularios oficiales. Al recién llegado todo esto le puede resultar no solamente chocante, sino incluso indescifrable. Sin embargo, después de residir y convivir en esta comunidad multicultural durante algún tiempo, uno llega a entender los motivos causantes de esta anarquía lingüística y en ocasiones, en aras de una mayor eficacia en la comunicación, puede llegar hacer uso de esas mismas expresiones y vocablos que días atrás le produjeron un profundo desagrado.

El presente trabajo se sitúa dentro del campo de estudio del contacto de lenguas, rama de la sociolingüística que comenzó a desarrollarse sobre todo a partir del trabajo pionero de Ulrich Weinreich, *Languages in Contact*, a mediados del siglo XX. Weinreich (1951: 1) define así el contacto de lenguas: "Two or more

languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact. The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM and the persons involved BILINGUALS”.

El bilingüismo es un fenómeno complejo y todavía bastante desconocido. Se presenta tanto a nivel social como individual y es en este último ámbito, en la mente humana donde coexisten dos lenguas en contacto, en los complejos procesos de adquisición y producción lingüística donde resulta quizá más apasionante. A pesar de que el bilingüismo y sus consecuencias sobre las lenguas comenzaron estudiándose como algo esporádico, fuera de la norma y siempre en relación de desventaja con el monolingüismo, cada día más lingüistas defienden los fenómenos derivados del contacto entre lenguas, no sólo como la inevitable consecuencia de la interacción entre las culturas y los pueblos, sino como un amplio campo de estudio. Manuel Alvar describe un bilingüe ideal en los siguientes términos:

“Un hablante ideal que conociera a la perfección dos lenguas, sin que en ninguna de ellas hubiera deslizamientos de la otra, sería un ser escindido sin comunicación posible entre sus dos mitades, algo así como los medios seres de Gómez de la Serna, pero el hombre bilingüe tiende puentes de comunicación de una a otra orilla...” (1993: 150).

Como vemos, los fenómenos de contacto entre lenguas abarcan aspectos no solamente lingüísticos, sino también de orden psicolingüístico,

sociolingüístico, educativo e incluso político que deben ser estudiados desde perspectivas amplias y multidisciplinarias, un punto al que todavía no se ha llegado en este campo todavía joven de la sociolingüística. En este sentido, la sociedad multirracial y multicultural del sur de California se ofrece como un caldo de cultivo especialmente productivo para todo tipo de procesos de cambio y evolución de las lenguas y un campo de estudio de lujo para el investigador del contacto entre lenguas.

Sin duda alguna, lo que se habla en Los Ángeles es una variedad del español con características propias. Si profundizamos un poco más en el tema, nos podemos dar cuenta que el panorama presenta mayor complejidad de la que a simple vista parece. Por un lado, existe una gran variedad de hablantes, que proceden de todos los países de habla hispana, cada uno con su variedad lingüística correspondiente. Hay personas que dominan una variedad estandarizada del español, junto a otras que utilizan variedades vulgares o rurales de la lengua. Por otro lado, encontramos gran diversidad de grados de competencia lingüística tanto en español como en inglés, ya que para unos el español es su lengua materna en la que se han educado antes de emigrar a los Estados Unidos, mientras que para otros, nacidos en Los Ángeles y educados en inglés, el español es la lengua de sus abuelos y quizá sólo la utilizan en su comunicación con ellos. Entre estos dos extremos del espectro de competencia lingüística, encontramos tantas posibilidades intermedias como hablantes del idioma. Sería por lo tanto una generalización inexacta el hablar de la degradación del español en Los Ángeles, sin tener en cuenta las características únicas de esta comunidad lingüística.

El objeto de este trabajo es la profundización en una pequeña parcela de este complicado tema que hemos querido brevemente esbozar arriba. Se trata del uso del subjuntivo en el español de Los Ángeles, aspecto que me viene interesando desde hace algún tiempo. En mi contacto cotidiano con latinos bilingües, en el curso de conversaciones de tipo informal en español, así como en diversas manifestaciones escritas de variada índole, he podido observar un uso deficiente, en ocasiones incluso inexistente, del modo subjuntivo. He creído observar que en su lugar y como estrategia compensatoria, los hablantes tienden a utilizar otras formas verbales que se asemejan a construcciones del inglés. No sería esto muy extraño, ya que, como explica Silva-Corvalán, "...in language contact situations, bilinguals develop strategies aimed at lightening the cognitive load of having to remember and use two linguistic systems. " (1994: 39).

A continuación presentamos algunos de los numerosos ejemplos de este fenómeno que esta investigadora ha encontrado en diferentes situaciones de comunicación. El primero precede de un folleto comercial enviado por una entidad financiera (Ditech) para ofrecer créditos inmobiliarios.

*Aproveche, puede ser que esta oportunidad no se volverá (en lugar de *vuelva*) a repetir.*

En un mensaje de correo electrónico enviado por un estudiante mejicano-americano de doctorado en lengua española con motivo del centenario de Pablo Neruda, se puede leer:

Desgraciadamente el diario local de Los Ángeles, California, La Opinión ni siquiera mencionó la obra maestra del poeta en su artículo “Celebran los 100 de Neruda” (lunes, 12 de julio de 2004). Mencionaron otros libros de su poesía, pero ¡Qué extraño que hayan omitido el “Canto General”!!! Pues, vamos a suplir la falta. ¡Qué lo disfrutan! (A continuación aparece un fragmento de dicha obra).

Una oración tomada de una conversación con una doctora latina, tercera generación, en su consulta es la siguiente:

Le vamos a dar el certificado para que lo lleva (en lugar de lleve) al Departamento de Vehículos de Motor.

Aunque no es el objeto de este trabajo, presentamos unos ejemplos del uso del imperativo en oraciones exhortativas, por su relación con el subjuntivo:

Espera (en lugar de espere) un momento por favor mientras accesar (en lugar de accedemos a) su información. [Procedente de una grabación del teléfono de atención al cliente de la compañía American Express].

No dirige (en lugar de dirija) la agua de lavado a desaguederos de tempestad. [Traducción literal de la oración “Do not direct wash water to storm drains” en una pegatina de una empresa pública de abastecimiento de agua potable.

Incluso en el lenguaje más cuidado de los medios de comunicación encontramos ejemplos similares. En su exhaustivo estudio del lenguaje del periódico *La Opinión* el investigador Mariano Zaro encuentra que el subjuntivo tiende a ser

sustituido por el indicativo o por formas no personales. Algunos de los ejemplos que presenta son los siguientes:

*Ya cuando tengo (en lugar de *tenga*) 50 años, entonces veremos...*

(2 de enero, 2004)

*Yo voy a trabajar fuerte para ser tomado (en lugar de *que me tomen*) en cuenta.*

(29 de marzo, 2003)

Nuestra hipótesis de trabajo es la siguiente: En el español hablado en el área metropolitana de Los Ángeles por bilingües de origen latino, el uso del modo subjuntivo disminuye a medida que disminuye la competencia lingüística de los hablantes. Se produce así un proceso de **simplificación**, por el cual se reduce no sólo la frecuencia en el uso del subjuntivo, sino también el repertorio de tiempos verbales de este modo que se encuentran disponibles a un hablante determinado. Esta reducción se produce de modo gradual, aumentando a medida que disminuye la competencia lingüística de los hablantes. La utilización del subjuntivo en español, permite a los hablantes expresar matices de duda, deseo, temor, situaciones hipotéticas con diferentes grados de certidumbre, probabilidad... En otros idiomas, como el inglés, en los cuales no existe este modo como tal categoría morfosintáctica, los hablantes se sirven de otros medios para expresar estos matices, por ejemplo, partículas adverbiales, tiempos verbales del modo indicativo o del condicional y verbos modales (might, could, ought...). En el caso del uso del subjuntivo en el español de Los Ángeles creemos que existe un fenómeno de **transferencia** que se traduce en un menor

uso del modo subjuntivo que viene a ser substituido por otras formas verbales por influencia del inglés.

En la obra de Carmen Silva-Corvalán (1994) *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*, la autora estudia varios fenómenos de cambio lingüístico en el español angelino, entre ellos la simplificación del sistema verbal. En cuanto a las causas de los cambios estudiados, Silva-Corvalán indica que el proceso de simplificación que se produce en el sistema verbal ya se encontraba en marcha en la variedad monolingüe y el papel de la lengua de contacto es simplemente el de acelerar estos cambios. Sin embargo, sospechamos que la influencia del inglés sobre el subjuntivo en el español angelino podría ser más intensa que la simple aceleración del proceso de simplificación. Por lo tanto en este trabajo, quisiéramos comprobar si podemos hablar de interferencia de las estructuras inglesas sobre las del español, al menos en lo que respecta al modo subjuntivo.

Por otro lado, haremos una incursión en un debatido tema: Las causas del cambio lingüístico que vamos a estudiar. Efectivamente, el tema de las causas que originan el cambio lingüístico es uno de los más acaloradamente debatidos en el campo del contacto de lenguas. Frente a expertos que consideran que el cambio lingüístico se origina principalmente debido a desequilibrios o tendencias estructurales de la propia lengua y que defienden la impenetrabilidad de los sistemas lingüísticos, otros expertos, creen que los factores de índole externa, sobre todo los relacionados con el contacto entre lenguas, son de gran importancia en la evolución y el cambio lingüístico. En nuestro trabajo, sin

pretender resolver esta polémica cuestión trataremos de ofrecer una visión lo más completa posible de los factores tanto internos como externos que creemos afectan al cambio lingüístico estudiado.

Algunas de las preguntas que trataremos de responder serán las siguientes:

- 1.- ¿Existe un proceso de simplificación del modo subjuntivo en el español del Condado de Los Ángeles?
- 2.- Si es así, ¿Cómo se manifiesta esta simplificación a través de tres generaciones de hablantes bilingües en los fenómenos de disminución en la frecuencia del subjuntivo, disminución en la competencia de los hablantes en su uso, reducción de las formas verbales con que los hablantes cuentan en su repertorio y pérdida de la capacidad de distinción de matices semánticos entre el indicativo y el subjuntivo?
- 3.- ¿Cuál es el proceso de pérdida de las formas verbales del subjuntivo?
- 4.- Cuando los hablantes no utilizan el modo subjuntivo en oraciones que en español deben llevarlo, ¿qué otras formas verbales utilizan?
- 5.- ¿Coinciden éstas con las formas que se utilizarían en inglés en estructuras correspondientes? Y si es así, ¿se da este fenómeno en un porcentaje de casos lo suficientemente alto como para poder decir que existe transferencia del inglés?
- 6.- ¿Se deben estos procesos de cambio lingüístico a motivaciones de tipo intrínseco preexistentes en el sistema lingüístico español o se deben a factores de índole externa a la lengua?

7.- ¿Cuáles son las posibles tendencias de índole interna y las causas externas que provocan cambios lingüísticos de este tipo, desde la perspectiva de la adquisición de lenguas, el abandono y el desgaste lingüísticos?

Nuestra investigación se basará en encuestas realizadas por medio de un cuestionario que se pasará por escrito y oralmente a hispanohablantes bilingües residentes en el Condado de Los Ángeles. Los individuos entrevistados, hombres y mujeres de diferentes edades, nivel educativo y procedentes de varios lugares de Latinoamérica y los Estados Unidos, pertenecerán a los varios estratos sociales representativos de la comunidad hispana del Condado de Los Ángeles. Se clasificará a los participantes en tres grupos con arreglo a la generación de emigración, según los siguientes criterios:

Primera Generación: Comprende a los sujetos nacidos en un país de Latinoamérica, que emigraron a los Estados Unidos después de los doce años y que aprendieron español en su país de origen.

Segunda Generación: Nacidos en los Estados Unidos o Latinoamérica pero que emigraron antes de los doce años.

Tercera Generación: Nacidos en los Estados Unidos y cuyos padres pertenecen al Grupo 2.

El cuestionario que será diseñado al efecto constará de tres secciones. La primera será un cuestionario sociolingüístico con preguntas de información personal, habilidades y actitudes lingüísticas. La segunda sección será un test

de uso del subjuntivo donde el sujeto ha de colocar el verbo entre paréntesis en el tiempo que considerara adecuado. Todas las oraciones, para ser gramaticalmente correctas requerirán que se utilice algún tiempo del subjuntivo. La tercera sección será una entrevista oral en la cual incluiremos oraciones que permitan el uso de ambos modos, indicativo y subjuntivo. El cuestionario deberá incluir, si no todos los usos posibles del subjuntivo que lo harían excesivamente extenso, al menos sí los más representativos. En secciones posteriores detallaremos las características y proceso de elaboración de la encuesta, así como la selección y agrupación de los sujetos entrevistados en tres grupos en función de su competencia lingüística y de su historia emigratoria.

Este estudio está estructurado del modo siguiente: En la primera sección, Sección A, se presenta un informe, creemos bastante detallado, sobre aspectos históricos, sociológicos, económicos y demográficos necesarios para comprender la idiosincrasia de la comunidad hispana en Estados Unidos y en concreto en el Condado de Los Ángeles.

En la sección segunda, Sección B, se presenta el contexto sociolingüístico en el que se encuentra la comunidad que vamos a estudiar y se describen las características generales de la variedad de español hablada en Los Ángeles. Así mismo, se trata la importante y paradójica situación del mantenimiento del español a nivel social en los Estados Unidos frente a su substitución por el inglés a nivel familiar e individual.

En la Sección C, se expondrán las premisas teóricas en las que basamos este estudio y se proporcionarán definiciones de la terminología que vamos a

emplear. Posteriormente, en la Sección D, pasaremos a detallar la metodología empleada en la investigación. En la Sección E entramos en el estudio del subjuntivo en español y ofrecemos una detallada descripción de los contextos de ocurrencia de este modo en nuestro idioma, base sobre la cual se ha elaborado el cuestionario, cuyas preguntas (Sección I) se presentan también en este apartado . Las estructuras correspondientes en inglés, que en algunos casos presentan subjuntivo, pero en la mayoría se construyen de manera muy diferente, se detallan en la Sección F, así como las oraciones correspondientes en inglés a las estructuras en español que aparecen en nuestro cuestionario. En la Sección G, se procede a la presentación y el análisis de los resultados obtenidos en las tres secciones del cuestionario tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo y se extraen las conclusiones pertinentes para nuestro estudio.

Por último, en la Sección H entramos en las causas del cambio lingüístico que estamos estudiando.

Aunque hemos incluido algunas tablas y gráficas a lo largo de todo el trabajo, para mayor comodidad y facilidad de consulta, las tablas de resultados del cuestionario y los datos de nuestro estudio, se encuentran en el Apéndice, organizados de la siguiente manera: En el Apéndice I, tenemos la versión final completa del cuestionario. En el Apéndice II, las respuestas obtenidas en la aplicación del cuestionario. Las gráficas en las cuales se muestra el análisis de los datos obtenidos se pueden consultar en los Apéndices III, IV y V.

Por último queremos advertir, que aunque en ocasiones la metodología empleada y la naturaleza de nuestra investigación nos obligue a comparar y contrastar formas no estándares de la lengua con otras consideradas como correctas, el ánimo de este trabajo no es de tipo normativo, sino descriptivo, en cuanto que el objetivo principal es puramente la descripción de los fenómenos que vamos a observar, es decir lo que sucede cuando los hablantes producen material lingüístico que contiene elementos procedentes de las dos lenguas que manejan. En este caso, "... es necesaria la idea de desvío de la norma habitual para que podamos intentar la explicación y comprensión de los hechos" (Manuel Alvar, 1993: 150). Nos limitaremos a mostrar en qué modo el español angelino se diferencia del estándar, pero todo ello sin entrar en juicios de valor o intenciones normativas, ya que como dice Alvar, "... este desvío puede ser una perfección inexistente en la realización del habla: porque la lengua es vida, con todas las taras que el vivir impone. Y sólo queda perfecto el cuerpo insensible de la estatua".

A. CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIOLÓGICO Y DEMOGRÁFICO

“... language is essentially a human cultural product situated in an ever changing historical context”.

Suzanne Romaine, *Language in Society*

A. 1. TERMINOLOGÍA

Antes de seguir adelante, nos parece importante deslindar varios términos que sin ser sinónimos frecuentemente se usan como tales y explicar en qué sentido aparecerán en estas páginas.

LATINO: Este término describe a una persona de América Latina, el conjunto de países de América colonizados por naciones de origen latino: España, Portugal y Francia (Vaquero, 529).

HISPANO: Una persona que procede de Hispanoamérica, es decir, el conjunto de países de América colonizados por España (Vaquero, 530).

No obstante esta diferencia, estos dos términos generalmente se utilizan indistintamente en los Estados Unidos. Incluso en el censo del gobierno

estadounidense, cuyos datos vamos a manejar, se engloban ambos en la misma categoría: "Hispanic or latino". Hay que aclarar que esta denominación, según la considera la Oficina del Censo Estadounidense, no es una categoría de orden racial, ya que este grupo de población se encuentra formado por individuos de razas muy diversas, sino de orden cultural, es decir, basada en la herencia lingüística y cultural españolas.

En el presente trabajo vamos a utilizar los términos *latino*, *hispano* e *hispanohablante* como sinónimos, aunque somos conscientes de las diferencias de matiz entre ellas, para referirnos a los sujetos que son el objeto de este estudio: Individuos procedentes de los diversos países de habla hispana que han emigrado a los Estados Unidos y que son bilingües (con diversos grados de dominio de cada lengua) en español y en inglés.

MEJICANO-AMERICANO (MEXICAN-AMERICAN): Personas de ascendencia mejicana residentes en los Estados Unidos. Algunos son nacidos en Méjico y otros en los Estados Unidos. En este estudio tenemos informantes procedentes de varios países de Hispanoamérica, no sólo de Méjico, por lo tanto solamente utilizaremos el término mejicano-americano cuando se haga preciso diferenciar a los hablantes de origen mejicano de los de otras procedencias.

CHICANO: De este término se han dado muchas definiciones, aquí ofrecemos tres de ellas. Fernando Peñalosa en su obra sobre sociolingüística chicana define a los chicanos como aquellas personas de ascendencia mejicana que residen en los Estados Unidos. La mayoría son nacidos en este país y de

nacionalidad estadounidense, y en la mayoría de los casos, de padres también norteamericanos. El término chicano fue adoptado públicamente por activistas de los años sesenta, sin embargo, posteriormente ha sido adoptado por la población general. Así, Peñalosa también ofrece la definición que da Tovar (1974) del término "chicano": Cualquier mejicano-americano que se ha comprometido a luchar por la mejora de las condiciones de su pueblo (Fernando Peñalosa, 2). James Diego Vigil (1) utiliza el término chicano en su obra para designar a un pueblo cuya experiencia cultural está marcada por una herencia cultural de varios orígenes: indio, español, mejicano y anglosajón. En el presente trabajo no vamos a utilizar el término chicano, y sólo aparecerá en tanto en cuanto lo haga en las obras que citemos.

A. 2. EL ESPAÑOL EN LOS ESTADOS UNIDOS

El español es una de las cuatro lenguas coloniales, junto con el inglés, el alemán y el francés, que fueron traídas a Norteamérica antes de la constitución de los Estados Unidos como nación y que han sobrevivido bastante tiempo incluso después de que las metrópolis perdieran el control de las colonias. De hecho, el español fue la primera lengua europea que se habló en el suroeste americano. Actualmente, después del inglés que es la lengua oficial, el español es la que tiene una presencia más fuerte en Los Estados Unidos, que se ha convertido en la cuarta nación del mundo en cuanto a población de hablantes de español.

Vamos a ofrecer unos **datos demográficos** recientes para dar idea de la importancia que la población hispana está adquiriendo en los Estados Unidos en

las últimas décadas. Según datos del censo de 1980 (www.census.gov), más de 11.116.000 personas de más de 5 años hablaban español en sus hogares, un 4,9 % de la población total del país. Según el censo de 1990, este número se incrementó a 17.339.172, un 7% de la población total. En el censo del año 2000, de un total de 281.421.906 habitantes que tiene Estados Unidos, 35.305.818, un 12,5% son latinos y, en cuanto al número de personas de más de cinco años que hablan español en sus hogares, nos encontramos ante la sorprendente cifra de 28.101.052, el 10,7% de la población total. Esto supone un aumento de más de diez millones en una década.

Véase la siguiente tabla donde aparecen datos de los censos de las tres últimas décadas:

Población total, población hispana y hablantes de español mayores de cinco años en los Estados Unidos

Censo Año	Población Total de los Estados Unidos	Población Hispana	Mayores de 5 años que hablan español en sus hogares
1980	226.545.805	14.603.683 (6,4%)	11.116.000 (4,9%)
1990	248.709.873	22.354.059 (8,9%)	17.339.172 (7%)
2000	281.421.906	35.305.818 (12%)	28.101.052 (10,7%)

Fuente: US Census Bureau. Elaboración propia.

Esta preponderancia del español se debe tanto a la conservación del idioma por transmisión intergeneracional, como a la constante emigración que

persiste hoy en día. Silva-Corvalán (2000: 65) aporta datos del censo de 1960 que indican que un 75% de la población nacida fuera de Estados Unidos había nacido en Europa, 9,8% en Asia y un 9,4% en Latinoamérica. El censo de 1990 muestra en cambio, que sólo un 22,9% ha nacido en Europa, un 26,3% en Asia y un 44,3% en Latinoamérica.

Según proyecciones oficiales anteriores al censo del año 2000, se preveía que para el año 2010 los hispanos serían el grupo étnico minoritario más numeroso, un 13,8%, y que para el 2050 constituirían un 25% de la población total. Dichas previsiones han resultado ser bastante conservadoras, ya que, como hemos apuntado arriba, según el censo del año 2000 el porcentaje de hispanos era ya de 12,5% constituyéndose así como la minoría mayoritaria y substituyendo en este puesto a la tradicional minoría mayoritaria compuesta por los negros de origen africano, que son un 12%. Véase Gráfica 2, Apéndice V.

En cuanto a las edades, la composición demográfica de la población hispana muestra mayor potencial de crecimiento que la de los blancos no hispanos, ya que la primera tiene mayor concentración de población joven, mientras que la segunda tiende al envejecimiento.

Por otro lado, la población hispana, además de ser la minoría mayoritaria, se concentra en las grandes ciudades de los estados más fuertes del país desde el punto de vista económico y cultural, lo que aumenta el peso político y social de los latinos. En la siguiente tabla se puede ver la distribución de la población hispana en los cinco estados con mayor cantidad de hispanos, así como el número de votos electorales que corresponde a cada estado.

*Población total, población hispana y votos electorales de
los cinco estados con mayoría hispana de los Estados Unidos*

	POBLACIÓN		VOTOS ELECTORALES	
ESTADO	TOTAL	HISPANA	ESTADO	NACIÓN
California	33.871.648	10.966.556	54	538
Tejas	20.851.820	6.669.666	32	
Nueva York	18.976.457	2.867.583	33	
Florida	15.982.378	2.682.715	25	
Illinois	12.419.293	1.530.262	22	

Fuente: Gómez Dacal, 2001:180

La **reacción de la sociedad americana** ante esta situación demográfica no se ha hecho esperar. Diversos autores, como Carmen Silva-Corvalán (2001) o Amparo Morales (1999), denuncian las voces de alarma que se han hecho oír en los sectores más conservadores de la sociedad estadounidense en contra de la inmigración y del bilingüismo como consecuencia de los datos arriba expuestos. Gonzalo Gómez Dacal (2001:170), por ejemplo, menciona los intensos análisis políticos, económicos, culturales, étnicos e informativos que se

han iniciado con el objeto de prever los efectos que dicho impacto demográfico tendrá en los diferentes aspectos de la vida social, política y económica de país. Siendo el idioma tan poderoso factor aglutinador, éste se ha intentado utilizar como instrumento político. Las reacciones que se han generado han sido de dos tipos: Por un lado los sectores conservadores han intentado convertir al inglés en única y obligatoria lengua oficial. Tales son movimientos como el “English Only” o el “Official English Movement”. En muchos estados, entre ellos California, aunque todavía no a nivel federal, se han aprobado leyes que constituyen al inglés como lengua oficial obligatoria.

Por otro lado, los sectores defensores de los derechos de las minorías, proponen la conservación de las lenguas minoritarias junto a la adquisición y dominio de la lengua común, el inglés. Tal es el caso de organizaciones que defienden la “educación bilingüe”, como la “National Association for Bilingual Education”, y de aquellos movimientos que están a favor de la inclusión de las lenguas extranjeras en la educación de todos los americanos, como el “English Plus”.

La lengua española ha tenido una larga **historia** en lo que hoy es Estados Unidos. Durante la época colonial España llegó a controlar la práctica totalidad de los territorios al este del río Mississippi, así como Florida.

“[...] cincuenta años después del descubrimiento de América, los españoles habían recorrido completamente la costa atlántica; por el Pacífico habían llegado hasta el Sur de Oregón; tierra adentro habían explorado los actuales estados de Florida, Georgia, Carolina del Norte,

Carolina del Sur, Tennessee, Alabama, Mississippi, Luisiana, Arkansas, Tejas, Oklahoma, Kansas, Nebraska, Colorado, Nuevo Méjico y Arizona.”

(Antonio Quilis, 2002:118)

Hasta 1543, España se dedicó más a la exploración de Norteamérica que a las fundaciones, pero la necesidad de defender los territorios de los intereses franceses e ingleses, especialmente de los piratas, llevaron a España a iniciar la colonización y fundación de plazas fuerte, ciudades y misiones (Quilis, 2002: 119). La primera colonia permanente en el estado de Florida y ciudad más antigua de los Estados Unidos, San Agustín de la Florida, fue fundada por los españoles en 1565. Santa Fe (Nuevo Méjico) fue fundada en 1609 y poco después San Diego. Tejas fue colonizada en 1700 para defender la Luisiana y California durante el siglo XVIII para defender la costa del Pacífico. La fundación de misiones y la labor de los frailes misioneros fue muy importante ya que eran ellos los encargados de llevar la cultura occidental, el idioma español y la religión. Los primeros pobladores de estos territorios fueron principalmente ganaderos seminómadas y mineros de las minas de oro y cobre que se asentaron primero en Nuevo Méjico y Arizona, más adelante en Tejas y por último en California. Quilis los llama “hispanohablantes históricos” (2002: 120). Estos vastos territorios adquiridos por España en el Norte de América, ya se habían perdido para mediados del siglo XVIII: La Luisiana fue cedida a Estados Unidos en 1803 y la Florida en 1819. Poco después se independizó la Nueva España, con lo cual se perdieron Tejas, Nuevo Méjico California y Arizona. Tras la Fiebre del Oro de 1848 en California que provocó una masiva emigración de

angloparlantes, así como tras la guerra entre Méjico y Los Estados Unidos, la preponderancia hispana declinó rápidamente en estos territorios. Después de constituirse como nuevos estados de la Unión, Tejas en 1845 y California en 1850, "el inglés fue declarado inmediatamente como lengua única en la enseñanza en las escuelas públicas, así como la lengua de uso en los tribunales y en la administración" (Silva-Corvalán, 2000: 77). Sin embargo, la influencia del idioma y la cultura se han mantenido en los territorios que fueran colonizados inicialmente. Jean Molesky (44), afirma que los hispanos, "as the oldest European culture in these areas, were more resistant to Anglo assimilation than were members of other cultures who arrived late; the proximity of the southwestern United States to Mexico and the southeastern United States to the Caribbean islands reinforced the Spanish language and culture." Sin embargo, según la misma autora, la conservación del español por transmisión intergeneracional hubiese sido limitada sin la ayuda de la constante emigración procedente de Méjico, Puerto Rico, Cuba y Centroamérica.

Dichas migraciones se empezaron a producir en números realmente importantes sobre todo a partir de la Segunda mitad del siglo XX. Ernesto Barnach-Calbó (32) menciona dos oleadas anteriores, la primera tras el Tratado de Guadalupe Hidalgo de 1848 y que se centra sobre todo en los centros mineros de California, Arizona y Nevada, y la segunda entre 1900 y la depresión de los años treinta. Sin embargo, es después de la Segunda Guerra Mundial cuando comienza la tercera ola de emigración y empieza a incrementarse el

número de emigrantes, especialmente procedentes de Méjico, tanto “legales” como indocumentados.

A pesar de que los hispanohablantes del suroeste americano se vieron relegados a una posición de subordinación tanto política como socioeconómica con la rápida expansión de los americanos angloparlantes en el segundo tercio del siglo XIX, estamos asistiendo desde mediados del siglo XX a un fortalecimiento de este grupo étnico (Lance, 249).

Entre 1940 y 1963 y como consecuencia del “Bracero Program”, un acuerdo bilateral entre Méjico y Estados Unidos, entraron en este país legalmente unos cuatro millones y medio de trabajadores agrícolas. Por otro lado están los “espaldas mojadas” (“wetbacks”): Barnach-Calbó (33) cita, en datos de 1975, entre medio y un millón el número de indocumentados que logran entrar en los Estados Unidos cada año aprovechando la extensa frontera con Méjico. Según el mismo autor, la emigración procedente del resto del continente hispanohablante ha sido mucho menor, si bien “no desdeñable”.

El gran aumento de la emigración, como hemos dicho, provocó la alarma de algunos sectores de la sociedad norteamericana, especialmente durante la recesión de las décadas de los setenta y ochenta, y dio lugar a la revisión por parte del gobierno de la política migratoria. En 1986, se aprobó la *Immigration Reform and Control Act*, una ley especial que regulaba la emigración pero al mismo tiempo ponía en marcha medidas contra la discriminación. En 1996, fue aprobada otra ley, llamada *Illegal Immigration Reform and Immigrant*

Responsibility Act, que endurece las sanciones contra la emigración ilegal y restringe las ayudas sociales a los inmigrantes. Estas leyes, que se esperaba tuvieran profundas repercusiones sociales y económicas, no parecen haber tenido los resultados esperados. Por otra parte, las medias gubernamentales, en muchas ocasiones contradictorias, así como la limitada eficacia del control de las fronteras que realiza el *Immigration and Naturalization Service* (Servicio de Inmigración y Naturalización) permiten que la emigración ilegal siga llegando sin parar (Morales, 244-246).

A.3. EL ESPAÑOL EN CALIFORNIA

California es uno de los estados más poderosos de la Unión debido a varios factores: El hecho de ser el estado más poblado, con 33.871.648 habitantes según el Censo del 2000, lo cual le da un mayor peso político; su fuerte economía basada en sectores de gran crecimiento, como son las nuevas tecnologías, el cine, la agricultura y el turismo; y su dinamismo social y su riqueza multirracial y multicultural. No es un hecho desdeñable que en este estado casi once millones de personas sean hispanos. De ellos 8.105.505, un 23% de la población total del estado, hablan español en sus hogares.

La siguiente tabla muestra algunas cifras muy elocuentes procedentes de los censos de 1990 y 2000:

*Población total, población hispana y hablantes de español
mayores de cinco años en California*

Censo Año	Población Total de California	Población Hispana	Mayores de 5 años que hablan español en sus hogares
1990	29.760.021	7.557.550 (25,4%)	5.478.712 (18%)
2000	33.871.648	10.966.648 (32,3%)	8.105.505 (23%)

Fuente: US Census Bureau. Elaboración propia.

La composición racial de la población californiana según datos del Censo del año 2000, que podemos ver en la siguiente gráfica, muestra la clara preponderancia de los hispanos sobre otras minorías. Así mismo, también se puede apreciar que han superado en número a los blancos que en 1979 constituían casi un 80% de la población total y hoy no pasan del 46,7%. Por otro lado, la población latina en California se sitúa en las grandes ciudades de Los Ángeles San Diego, San José, San Francisco, Long Beach y Sacramento. Ver Gráfica 1, Apéndice V.

California fue la última región del suroeste americano en ser colonizada por los españoles. San Diego fue la primera misión de la zona y se fundó en 1769. A ésta siguieron otras veinte misiones, cuatro presidios y tres pueblos, entre ellos el de Los Ángeles. Cuando la Nueva España se independizó de la metrópoli en 1821, las regiones del suroeste pasaron a estar bajo la administración mejicana. Después tuvo lugar la guerra entre Estados Unidos y Méjico, que terminó en 1848 con el Tratado de Guadalupe Hidalgo, por el cual California junto con el resto de los territorios al oeste de Tejas eran cedidos a los Estados Unidos. Tras la incorporación de California a la Unión en 1850, el inglés fue declarado lengua única en las escuelas públicas (Silva-Corvalán, 2000: 76-77).

A pesar de todo esto, en 1978, California se encontraba entre los doce estados de la Unión que contaba con normas obligatorias para la **Educación Bilingüe** (Barnach-Calbó, 110) y el gobierno había comenzado programas educativos bilingües experimentales en la década de los años 60. Vigil se hace eco del éxito de estos programas:

"Both Anglo and Chicano educators found that the bilingual programs in large part improved student school performances (U.S. Commission on Civil Rights 1975); recent evidence generally supports this position (Trueba 1991). Parents and community leaders strongly supported bilingual education, for they had participated in its creation and implementation" (256).

Sin embargo, en 1998, no sin acaloradas aunque ineficaces protestas de grupos latinos y del mundo de la educación, fue aprobada una proposición de ley llamada *Proposition 227*, que eliminaba la educación bilingüe en California y terminaba de un plumazo con unos derechos que había costado tanto conseguir. Por otro lado, se promulgó una ley en 1986 que establecía que el inglés era la lengua oficial del estado de California.

Estas medidas reflejan el temor al que nos hemos referido de algunos sectores a la creciente fuerza de las minorías, especialmente la latina, y los esfuerzos por unificar todas las culturas inmigrantes en torno a una misma lengua y cultura anglosajonas.

A.4. LATINOS EN LOS ÁNGELES

Este estudio está basado en información procedente de hispanohablantes bilingües residentes en el Condado de Los Ángeles. Este condado es el más grande de California y es el que mayor concentración de hispanos tiene de todo el suroeste.

El **censo del año 2000** (www.census.gov), indica que el Condado de Los Ángeles tiene una población total de 9.519.338 habitantes, que supone el 28 % de la población total del estado de California. El estado cuenta con un total de 10.966.556 de habitantes de origen hispano, de los cuales 4.245.624, un 44,6%, residen en el Condado de Los Ángeles. De estos, 3.041.974 son de origen mejicano.

En la siguiente tabla se pueden ver algunos de los países de Hispanoamérica junto con el número de emigrantes procedentes de cada uno de ellos en el Condado de Los Ángeles, según datos del Censo del año 2000. Nos hemos limitado a incluir aquellos países con mayor número de emigrantes. También aparece el porcentaje con respecto al número total de latinos del Condado.

*Países de procedencia de los emigrantes hispanos en
el Condado de Los Ángeles*

País de procedencia	Número de emigrantes	Porcentaje
Méjico	3.041.974	71,7%
El Salvador	187.193	4,4%
Guatemala	100.341	2,4%
Cuba	38.664	0,9%
Puerto Rico	37.862	0,9%
Nicaragua	20.775	0,5%
Honduras	20.029	0,5%
Perú	18.704	0,4%

Fuente: Censo Año 2000, US Census Bureau. Elaboración propia.

Respecto a la **situación lingüística del Condado de Los Ángeles** podemos decir que del total de la población mayor de cinco años, 8.791.096, un 45% (4.032.614 personas) habla inglés solamente, mientras que el 54,1%, (4.758.482 personas) hablan otra lengua diferente del inglés. De estos, 3.330.935 hablan español, un 70%, y un 67,6 % de ellos declaran hablarlo “bien o muy bien” y sólo un 32% no lo habla o lo habla mal. Veamos en una tabla la distribución de los hispanohablantes del condado en función de su competencia en inglés (evaluada por ellos mismos). Aparece también el porcentaje respecto al número total de hispanohablantes del condado mayores de cinco años.

*Competencia en la lengua inglesa de los hispanohablantes
del Condado de Los Ángeles*

Competencia en la lengua inglesa	Número de hablantes	Porcentaje
Hablan inglés “muy bien”	1.484.571	44,6%
Hablan inglés “bien”	766.926	23%
Hablan inglés “no muy bien”	682.492	20,5%
No hablan inglés	395.946	11,9%

Fuente: Censo Año 2000, US Census Bureau. Elaboración propia.

En cuanto a **la historia** de esta fascinante ciudad, vamos a dar unos breves datos a continuación. La ciudad de Los Ángeles fue fundada en 1777 por el primer gobernador español de alta California, sin embargo, la primera escuela pública no se abrió hasta 1855, después de anexionados los territorios de California a la Unión tras la guerra entre Méjico y Estados Unidos. El nuevo control americano se hizo notar, ya que en esta escuela se enseñaba únicamente en inglés.

Durante la segunda mitad del siglo XIX Los Ángeles atrajo una gran variedad de emigrantes de diversas procedencias, entre ellas de Latinoamérica y en especial de Méjico. En 1900 (Silva-Corvalán,1994: 9) Los Ángeles era un pueblo de unos 100.000 habitantes, en 1930, había crecido hasta convertirse en una metrópolis de más de 1.000.000 de habitantes, de los cuales aproximadamente 100.000 eran latinos. Setenta años después, en el año 2000, la población del condado de Los Ángeles se ha multiplicado por diez, mientras que número de habitantes de origen latino, se ha multiplicado por cuarenta. En la actualidad, Los Ángeles se ha convertido en la ciudad americana que más emigrantes latinoamericanos atrae.

A.5. CONDICIONES SOCIALES, CULTURALES Y ECONÓMICAS DE LA POBLACIÓN HISPANA DE ESTADOS UNIDOS

La situación socioeconómica y, como consecuencia de ella la lingüística, de las comunidades hispanas en Estados Unidos es de gran complejidad.

Encontramos latinos ocupando una amplia gama de niveles socioeconómicos, desde el nivel más bajo de trabajadores indocumentados, hasta las más altas esferas de los ámbitos educativo, empresarial, artístico e incluso político. Sin embargo, la mayoría de los hispanos de Estados Unidos se encuentran en los niveles más bajos de la escala social.

Tanto en el censo de 1990 como en el más reciente de 2000, se recogen datos que indican que los **niveles educativo y económico** alcanzado por los latinos en Estados Unidos se encuentran entre los medios y bajos en relación con otros grupos sociales. Sin embargo, las proyecciones indican una lenta pero inexorable ascensión en los próximos años. Gómez Dacal (2001: 227) aporta las siguientes razones de los bajos niveles académicos alcanzados por los latinos:

- La edad avanzada a la que muchos de estos emigrantes llegan a los Estados Unidos;
- La necesidad de encontrar inmediatamente un puesto de trabajo, que deja el interés formativo relegado a un segundo plano;
- Las dificultades escolares asociadas al deficiente dominio de la lengua inglesa y a la necesidad de incorporarse al mercado laboral de forma precoz;
- La imposibilidad económica de muchas familias de costear a sus hijos educación superior;

- La ausencia de *rol models* dentro de su propio grupo cultural que ayude a fomentar las expectativas sobre sus propias posibilidades.

Según datos recogidos en el Anuario del Instituto Cervantes del Año 2001(230-237), como consecuencia de los bajos niveles de formación, los ingresos de la minoría hispana son en general inferiores a los de los blancos no hispanos y a los de otras razas no hispanas. La capacidad de expresarse en inglés revela también una desventaja de los latinos con respecto a otros grupos. Entre las causas de esta situación están la continua llegada de nuevos contingentes de emigrantes, así como la elevada densidad de población hispana en algunas regiones donde hablar inglés ya no resulta imprescindible para desenvolverse con normalidad en la vida cotidiana. Los deficientes niveles de educación, los bajos ingresos y la falta de dominio de la lengua inglesa se reflejan en los **índices de pobreza** que son mayores entre los latinos que en otros grupos sociales. Según Rosaura Sánchez (10), el bajo nivel económico obliga a los hispanos a concentrarse en ghettos (“barrios”) donde los alquileres son baratos y donde se encuentran segregados del resto de la población haciéndoseles así más difícil el aprendizaje del idioma y por tanto la integración en la sociedad general.

Las **comunidades hispanas de los Estados Unidos**, o *barrios*, se caracterizan por estar densamente pobladas y ser en su mayoría pobres. En su seno existen pequeños comercios, mercados al aire libre, restaurantes y otros

negocios que permiten a sus habitantes desenvolverse día a día sin necesidad de salir de su comunidad o de comunicarse en inglés.

Entre los **valores de los hispanos** la familia ocupa un lugar preponderante. Las familias son extensas, ya que están compuestas por todos los parientes y “compadres”, y sus miembros viven juntos durante varias generaciones. El machismo, las relaciones interpersonales y la religión, principalmente la Católica también ocupan un lugar importante en la vida de estas comunidades. En el proceso de adaptación de los emigrantes a su nuevo ambiente y de asimilación cultural, muchos de estos valores se van debilitando o perdiendo en algunos sectores de la población: “Thousands of Chicanos have migrated from towns and rural areas characterized by strong interethnic and family ties to large, sprawling suburbs interspersed with freeways, industry, junkyards, warehouses, and dumps where these bonds are dissolved and where there is often little contact between neighbors. “ (Sánchez, 10). Sin embargo, el continuo influjo de nuevas remesas de emigrantes garantiza la permanencia social de estos valores.

A. 6. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y EL FUTURO DE NUESTRA LENGUA EN LOS ESTADOS UNIDOS

Al aproximarse a la **política lingüística en los Estados Unidos** desde una perspectiva histórica, se percibe una curiosa paradoja: Los Estados Unidos, se han mantenido con éxito durante siglos como una nación políticamente

anglohablante, a pesar de su complejidad sociológica y demográfica, a pesar de ser una nación de emigrantes y a pesar de no tener una legislación clara y coherente al respecto.

La Constitución americana no hace mención alguna de una lengua oficial, aunque el hecho de que este documento esté escrito en inglés supone un reconocimiento implícito de esta lengua como la lengua del poder y el gobierno. Jean Molesky explica las consecuencias de este silencio de la Constitución sobre el tema de la lengua:

“The silence of the Constitution on language matters has two opposing ramifications. One is that it encourages tolerance of linguistic diversity and allows “room” for legal concepts protecting the language rights of minorities to evolve over time. On the other hand, the lack of explicit guidelines on language issues in the Constitution also means that the interpretations of language rights for minorities may be made conservatively, leaving “room” for restrictionist arguments. These two contrasting consequences have been observed throughout American history” (Molesky, 35).

Efectivamente, en la práctica, esta ausencia de legislación al respecto se ha traducido en una cierta inestabilidad en cuanto al tratamiento de las lenguas minoritarias y la defensa de los derechos de sus hablantes: la historia de los Estados Unidos ha conocido etapas de cierta tolerancia y otras de discriminación y represión hacia las lenguas de las minorías, en movimientos pendulares que continúan en la actualidad y que afectan a importantes aspectos sociales, entre

ellos la educación. "Multilingualism and English supremacy coexist in a highly unstable, dynamic relationship" (Molesky, 35).

No obstante, y a pesar de esta falta de coherencia, los Estados Unidos se han mantenido como potencia indiscutiblemente anglohablante. Kloss (1977) explica así esta situación: " The non-English ethnic groups in the United States were anglicized not (...) by legal provisions and measures of the authorities, not by governmental coercion did the nationalities become assimilated, but rather by the absorbing power of the highly developed American society " (Molesky, 34). Efectivamente, la influencia de la sociedad americana se manifiesta en todo el mundo moderno, no solamente dentro de los límites geográficos de esta nación, y todos somos testigos de su poder de atracción y absorción. No es de extrañar que los grupos emigrantes sientan el deseo y la necesidad de acomodarse y sentirse parte del atractivo mundo al que llegan. El imperialismo cultural Americano, naturalmente, ha de hacerse patente dentro de sus propias fronteras. James Diego Vigil habla de las consecuencias de este imperialismo:

" ...the Anglo's sense of cultural superiority was a factor in the post-1848 period, but accelerated and reigned supreme during the first decades of immigration in the twentieth century. For example, after arriving at school, a young child's first lessons were in English, and if he spoke Spanish inside or outside the classroom, he was typically scolded. [...] Many children were left behind academically because they could not understand the learning tasks given in English" (218).

Sin embargo, según Barnach-Calbó las lenguas extranjeras no siempre se prohibieron en las escuelas. Durante la época colonial se utilizaban como vehículo de transmisión de la religión y hasta la Primera Guerra Mundial existió un clima “sino de abierta aceptación al uso de las lenguas extranjeras en la escuela, sí al menos de cierta tolerancia” (101).

A principios de los años sesenta, la preocupación por la igualdad de oportunidades se reflejó en la necesidad de facilitar el progreso educativo a los alumnos con conocimientos limitados de inglés. En este clima, se promulgó en 1968 *La Ley de la Educación Bilingüe (Bilingual Education Act)* que introduce por primera vez el concepto de **Educación Bilingüe** a nivel federal asignando fondos para su puesta en práctica en los colegios públicos con mayoría de alumnos con habilidades limitadas en inglés. Posteriormente, esta ley fue desarrollada en otras disposiciones de 1974 y 1978.

La educación bilingüe concebida en este sistema, que encerraba no pocas contradicciones y ambigüedades, era lo que se ha dado en llamar de índole “transicional y compensatoria”, es decir, encaminada no al desarrollo de la lengua materna a la par del inglés, sino, como un mero procedimiento para el acceso más rápido al aprendizaje de éste.

En el estado de California, como hemos mencionado, ya en 1978, existía una legislación para la **Educación Bilingüe** (Barnach-Calbó, 110) y el gobierno de este estado había comenzado programas educativos bilingües experimentales ya desde la década de los años 60.

No obstante, no se hicieron esperar acaloradas polémicas en todo el país surgidas a causa de esta ley de Educación Bilingüe. Las objeciones a estos programas abarcaban temas tan amplios, por mencionar sólo algunos siguiendo a Barnach-Calbó (120-124), como la segregación inevitable de los alumnos bilingües, la escasez de profesorado cualificado, la carestía del sistema o la discriminación de otras minorías frente a la hispanohablante que era la principal receptora de estos programas. Todo esto, unido al creciente descontento y preocupación por las altas tasas de inmigración de las últimas décadas, ha creado una actitud negativa ante las minorías lingüísticas, el multilingüismo y la educación bilingüe.

Para Carmen Jany (38) la política lingüística de los Estados Unidos: "...se basa en el inglés como único idioma oficial y única lengua de prestigio." Así, en la década de los ochenta, la política lingüística de los Estados Unidos se dirigió de nuevo hacia el "English only", el uso exclusivo del inglés en todos los ámbitos. Las consecuencias de estas prácticas discriminatorias han sido y siguen siendo graves para la comunidad emigrante hispana. Por un lado, han disminuido el acceso de los latinos a la educación, han mantenido una baja autoestima entre la comunidad y han dificultado el ascenso social de estos emigrantes, todo lo cual ha contribuido al mantenimiento del "estatus quo" social.

Es innegable que las repercusiones de la situación socioeconómica de los hispanos en Estados Unidos, así como de la política lingüística de este país, se han hecho notar en la **actitud de los hispanohablantes hacia su lengua**

materna. En décadas anteriores, existía una tendencia entre algunos sectores a abandonar el español, considerado como un estigma social, o incluso como una barrera al aprendizaje del inglés y por lo tanto a la asimilación y al éxito dentro de la sociedad Americana (Sánchez,12).

En la actualidad, la creciente demanda de personal bilingüe en todos los campos profesionales, así como las nuevas campañas políticas que buscan el voto latino, están contribuyendo a que la comunidad hispana tome conciencia de su propia fuerza dentro de la sociedad, así como a la recuperación del **prestigio de nuestro idioma.** Los grupos que hablan español son cada vez más numerosos, debido a la transmisión intergeneracional y a la permanente emigración. También lo son las publicaciones en nuestro idioma, los grupos activistas que lo utilizan y defienden, las compañías comerciales que se anuncian en español, las emisoras de radio y televisión hispanohablantes, e incluso los servicios gubernamentales que se ofrecen en español. Quilis (2002:123-124) cita el *Editor's and Publisher's Year Book* que habla de 350 periódicos bilingües o íntegramente en español que se publican en todos los Estados Unidos. De ellos, en Los Ángeles destaca *La Opinión*, que pertenece al poderoso informativo *Los Angeles Times* y cuenta con un millón de lectores diariamente. Según el *Broadcasting Year Book* hay treinta y una emisoras de televisión en español en todo el país y doce de ellas están en California. De las doscientas veinte emisoras de radio en todo el país que retransmiten solamente en español, cincuenta y ocho se encuentran en California y setenta y ocho en Tejas. Existen prestigiosas instituciones como *The Hispanic Society of America*,

fundada en Nueva York en 1904; o la *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, fundada en 1917 y que edita la prestigiosa revista *Hispania*, que tiene una tirada de más de 12.000 ejemplares. También existe una *Academia Norteamericana de la Lengua Española* fundada en 1974.

Arnulfo G. Ramírez (1992: 217) cita grandes firmas comerciales como *Hallmark* o *Warner Communications* que han invertido millones de dólares en adquirir medios de comunicación en español, aunque también advierte que algunos medios de comunicación destinados a la población hispana tienen que recurrir en ocasiones al inglés para atraer a bilingües e hispanos de segunda y tercera generación.

En cuanto a la **educación y la enseñanza del español en Estados Unidos**, el interés en nuestra lengua ha aumentado recientemente. En la actualidad el español es la primera lengua objeto de estudio. Según datos de Quilis (2002: 134), en 1997, estudiaban español el 80% de los alumnos en enseñanza elemental, el 93% en enseñanza secundaria. En la universidad, estudian español el 61% de los alumno, francés el 20% y alemán el 10%.

Gómez Dacal (2000:121) menciona el *Educational Excellence for All Children Act* de 1999, ley que tiene entre sus objetivos procurar que todos los niños lleguen a dominar más de un idioma y que fomenta la enseñanza de las lenguas extranjeras desde la educación elemental. Si bien la ley en sí nos parece un paso positivo, es la terminología y sus implicaciones lo que creemos merece una consideración más detallada, ya que se califica a las lenguas como “extranjeras”. Sin embargo, en el caso del español, por ejemplo, se trata de lengua materna de

la mayoría de los latinos que suponen más del 12% de la población de los Estados Unidos.

En conclusión, y respecto al **futuro de la lengua española en los Estados Unidos** podemos decir que existe gran optimismo ente todos los autores consultados: Silva-Corvalán (2000: 112), Gómez Dacal (2001:241), Sánchez (13), Ramírez (1992: 183), Molesky (61) que coinciden en afirmar la fuerza de nuestro idioma en este país. Si bien es cierto, admiten los autores, que a nivel familiar y generacional el español se ve desplazado por el inglés a medida que los hispanohablantes incrementan su competencia en esta lengua, a nivel social el español se ve continuamente renovado por las nuevas oleadas de emigrantes.

B. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL DEL SUROESTE

“With its language a group distinguishes itself. The cultural norms and values of a group are transmitted by its language. Group feelings are emphasized by using the group’s own language, and members of the outgroup are excluded from its internal transactions”.

Appel and Muysken, *Language Contact and
Bilingualism*

Describir el español hablado en las comunidades latinas de los Estados Unidos no es tarea sencilla, ya que no nos encontramos ante un panorama en modo alguno homogéneo, como se puede deducir de lo expuesto en el apartado anterior. Además de las grandes diferencias en el grado de competencia lingüística de los hablantes, existen variedades procedentes de los diversos países de Latinoamérica, que si bien presentan características comunes, no son en modo alguno idénticas. A continuación vamos a intentar presentar este complejo mosaico lingüístico.

B. 1. LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS COMUNIDADES HISPANAS DE ESTADOS UNIDOS

“If one were to walk down the street of a typical Mexican American community, and if one were to listen closely as people talked to one another, one could come away with several different impressions. If it happened, for example, that one overheard talk among young people as they walked home after school, one might be convinced that English was the primary language of the community. [...] if one happened to be eavesdropping on two older ladies, their use of Spanish might persuade one that Spanish clearly predominated. A different impression might be obtained if one overheard the conversation of second or third- generation Mexican Americans [...] and found that they seemed to use both English and Spanish together, [...] In fact, three of those conclusions would be accurate” (Guadalupe Valdés, 117).

Efectivamente, como en muchas otras comunidades de emigrantes, en las comunidades hispanas de Estados Unidos, se vive una situación de **diglosia**, es decir que el español y el inglés tienen distintas funciones. Como veremos en la sección siguiente, el inglés es la lengua de prestigio que se identifica con el éxito y el poder, en ella se realizan las transacciones "importantes." El español es el idioma de las interacciones familiares y sociales no oficiales (Valdés, 117). Los grupos que hablan el español son cada vez más numerosos, como

indicamos antes, debido a la transmisión intergeneracional y, sobre todo, a la permanente emigración. Véase la tabla de la distribución del español y el inglés según los ámbitos sociolingüísticos tomada de Ramírez y que aparece en el apartado B. 3. de este trabajo.

La situación típica en una **familia de emigrantes** suele ser la siguiente: Los padres, primera generación de emigrantes, llegan a Los Estados Unidos en su juventud, habiendo recibido escasa educación en español en su país de procedencia. Aprenden inglés con mayor o menor grado de competencia, al estar expuestos al idioma en el trabajo y la sociedad en general. En muchos casos, sin embargo, el analfabetismo en su propio idioma, así como la vida en un pequeño barrio latino, donde el inglés no es necesario en la vida cotidiana, dificultan el aprendizaje del inglés, sobre todo entre las mujeres amas de casa (Valdés, 116). La segunda generación, nacida ya en los Estados Unidos, se educa en las escuelas americanas, donde ya solamente aprende inglés, aunque en la educación secundaria, se ofrecen cursos de español como segundo idioma. Es frecuente entre esta generación que el inglés sea la lengua dominante, sobre todo en aspectos académicos, mientras que el español se habla en casa con la familia y se reduce, a menos que se estudie como segunda lengua, al vocabulario y registro cotidiano en interacciones de tipo social. Es frecuente que el hijo/a mayor adquiera mayor competencia en español, ya que interactúa más tiempo con los padres en este idioma, mientras que los hijos menores presentan mayor desgaste lingüístico, ya que ahora ambos idiomas están presentes en el hogar (Silva-Corvalán, 2000: 102).

Cuando las familias crecen y nace una tercera generación, ésta recibe mucho más inglés que español, tanto en casa como en la escuela y en el barrio. Sin embargo están expuestos al español desde su nacimiento, lo cual propicia que puedan entenderlo en registros sociales, pero no hablarlo con fluidez, es decir que su nivel de comprensión (pasivo) está más desarrollado que el de producción (activo). En muchas familias latinas es frecuente escuchar a los hijos hablar inglés entre sí y con los padres e incluso abuelos (lo normal es la existencia de hogares multigeneracionales), mientras estos últimos responden en español, que los hijos comprenden aunque prefieren a su vez responder en inglés.

Según Ramírez, los hispanos de la clase media emplean el español en casa en la primera generación, pero utilizan inglés en la mayoría de los dominios en la segunda y tercera generación. En este grupo social el español desaparece en casa en la tercera generación. En las zonas urbanas, la clase obrera mantiene el español en algunos dominios, en alternancia con el inglés y también suele perderse en los hogares para la tercera generación. En las zonas rurales el español tiende a mantenerse en las tres generaciones, pero siempre en alternancia con el inglés (1992: 53).

En situaciones lingüísticas de esta índole, Silva-Corvalán (1994, 2000) habla de la existencia de un “continuo” respecto al grado de dominio de las dos lenguas en contacto, en este caso el inglés y el español. Abundamos más en este concepto de “continuo de competencia lingüística” más adelante en este estudio.

B. 2. CARACTERÍSTICAS DEL ESPAÑOL HABLADO EN LOS ÁNGELES

Cárdenas (1970:3) distingue entre cuatro variedades de español en los Estados Unidos: el español mejicano, que se habla principalmente en el suroeste y en los grandes centros urbanos del medioeste (Detroit, Cleveland y Chicago); el puertorriqueño, que se habla en Nueva York y Filadelfia; el cubano en Boston, Miami y Nueva Orleans y el español peninsular. Este último, según Craddock (310) comprende el ladino hablado por los sefardíes y el “isleño”, hablado por una pequeña colonia canaria en Luisiana.

Por otro lado, en cada una de estas zonas dialectales existen variedades del español ante el inglés, cuyo uso puede depender de varios factores como el contexto lingüístico, el tema, el destinatario, la competencia lingüística del hablante, etc.

En el presente trabajo, nos interesa **la variedad hablada en el suroeste norteamericano**, ya que es en esta zona geográfica, que abarca Tejas, Nuevo México, Colorado, Arizona y California, donde se sitúa nuestra área de estudio: el Condado de Los Ángeles. Es pues el español hablado en el suroeste norteamericano el que vamos a describir aquí. Sin embargo, dentro de esta variedad, existen peculiaridades que reflejan el origen nacional de los hablantes de los diversos países de América Latina, su procedencia rural o urbana, clase social, educación y grado de competencia en inglés. Valdés describe así el español del suroeste: “[...] somewhat limited, less elegant than that heard in

monolingual Hispanic countries, more typical of that found in intimate versus formal interactions, definitely most similar to that heard among *las clases humildes* (poor people) in Latin America; and, most importantly, that it is significantly influenced by English language contact” (120).

Según Silva-Corvalán (2000: 80), las variedades dominantes son las mejicanas, “que representan formas variadas de hablar el español que abarcan desde lo rural a lo urbano, del norte de Méjico a lugares tan al sur de la frontera como Puebla y Oaxaca, y de dialectos no estándares a estándares.”

Los dialectos estándares, dice Sánchez (14), son los que se usan en los dominios formales, especialmente en los medios de comunicación. Generalmente son las variedades que utilizan los emigrantes mejicanos procedentes de zonas urbanas que tienen algún tipo de educación en español y corresponden a una variedad más o menos universal con un escaso número de localismos.

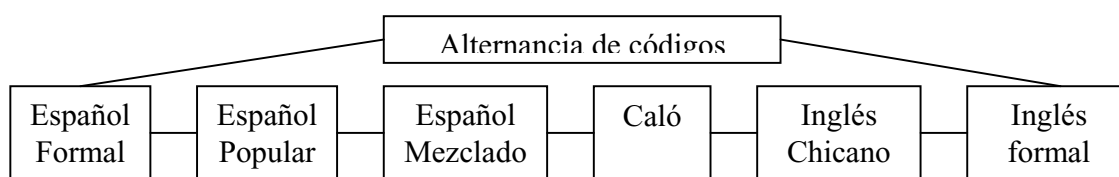
Por otra parte, tenemos los dialectos populares que a su vez se pueden dividir en urbanos o rurales, siendo estos últimos los dominantes, ya que la gran mayoría de los emigrantes latinos a los Estados Unidos proceden del campo. La diferencia entre las variedades estándares y populares afecta a todos los sistemas de la lengua, el fonológico, el morfológico y el sintáctico, aunque existen, por supuesto, muchas similitudes entre ambos. De hecho, el habla de un individuo puede incluir formas estándares junto con otras de carácter popular y la utilización de unas u otras puede depender de numerosos factores, como son la

formalidad o informalidad de la ocasión, el oyente, la competencia lingüística del hablante, etc.

Un aspecto importante del español del suroeste es el hecho de que la mayoría de los hablantes no han recibido instrucción formal en la lengua española, por lo tanto dominan el idioma solamente a nivel oral, es decir que lo comprenden y lo hablan, pero a nivel escrito, lo leen y escriben muy deficientemente, lo cual les limita el acceso a la variedad estándar (Valdés, 16).

En lo que se refiere a la relación con el inglés, Elías-Olivares y Valdés, citadas por Ramírez (1992: 45-46), hablan de un continuo que va desde el español estándar al inglés estándar, como se puede ver en el siguiente esquema:

VARIETADES DEL ESPAÑOL QUE HABLAN LOS HISPANOS DEL SUROESTE



Lo expuesto más arriba sobre las variedades de español estándar y popular se puede aplicar aquí. Respecto al español mezclado y el caló ambos son variedades de español con frecuentes “prestamos”, “cambios de código” y transferencias del inglés. El inglés chicano tiene a su vez elementos de español,

especialmente en el nivel fonológico. El inglés formal corresponde a la variedad estándar de los angloparlantes de la zona.

Todo esto nos da idea de la complejidad de esta variedad de español, a pesar de lo cual intentaremos presentar un cuadro de características generales, siguiendo el exhaustivo estudio de Rosaura Sánchez de 1982 sobre el español del suroeste. Este estudio fue realizado sobre la base de entrevistas grabadas, observaciones personales y análisis de redacciones escritas por estudiantes universitarios, así como en la propia experiencia de la autora como hablante de esta variedad. Complementaremos sus observaciones con referencias a otros autores, como son Ramírez (1992), John Gumprez y Eduardo Hernández-Chávez (1975) y Valdés (1988). Todas las características expuestas han sido constatadas por esta investigadora en el transcurso de once años de contacto personal y profesional con hispanohablantes de Los Ángeles.

Sánchez (13-14) ofrece en su estudio un conjunto de características lingüísticas que se encuentran en el español del suroeste, aunque la misma autora advierte que no todas ellas están presentes en el habla de todos los individuos. También indica la autora que los fenómenos descritos en su estudio no son exclusivos del español del suroeste, sino que se pueden encontrar en variedades populares en todo el mundo hispanohablante, en especial en Méjico. Es **el grado de influencia del inglés** lo que distingue a ésta de otras variedades.

B. 2. 1. CARACTERÍSTICAS FONÉTICAS Y FONOLÓGICAS

Respecto a **las vocales**, Sánchez las describe como “so lax, or nontense that unaccented vowels are often lost” (19). Así se explican cambios como los siguientes:

- Aféresis o pérdida de vocal no acentuada en posición inicial, especialmente en el habla informal y rápida: “yudar” (ayudar), “cabar” (acabar), “hora” (ahora).
- Sinéresis, diptongación de hiatos: “cuete” (cohete), “peliar” (pelear), “tualla” (toalla).
- Sustitución de vocales altas por vocales medias: “oficina” (oficina).
- Sustitución de vocales medias no acentuadas por vocales altas: “lechi” (leche).
- Sustitución de diptongos por vocales simples en posición tónica: “pos” (pues), “unque” (aunque).
- Apócope: Se pierden uno o más sonidos al final de una palabra, “pa” (para), “na” (nada).
- Síncopa: Se pierde sonido en medio de una palabra, “zanoria” (zanahoria), “nesita” (necesita).
- Epéntesis: Se inserta un sonido, en este caso se trata de la semivocal o “glide” /y/ en posición intervocálica: “leyer” (leer), “mayestro” (maestro).

- Metátesis: “swidá” (ciudad).
- Prótesis: Se añade un sonido al inicio de una palabra: “atocar” (tocar).
- Contracción de vocales homólogas: “ler” (leer), “crer” (creer).
- Las vocales átonas tienden a pronunciarse como “schwa” /ə/ : /pəɾə/ (pero), /mə/ (me).

Las consonantes, también tienden a ser laxas y se aprecian los siguientes fenómenos:

- Aspiración de la sibilante /s/ en cualquier posición: “nohotros” (nosotros), “hí, heñor” (sí, señor).
- Aspiración de la labiodental fricativa /f/: “juimos” (fuimos), “jue” (fue).
- Aspiración de “h” ortográfica: “jallar” (hallar).
- Pérdida de fricativas sordas en posición intervocálica y final: “toavía”, “tuavía” (todavía), “toos” (todos), “botea” (botella), “ea” (ella), “vecindá” (vecindad), “mu” (muy).
- Las fricativas sonoras se hacen intercambiables: “abuja” (aguja), “agüelo” (abuelo).
- “Simplificación de grupos consonánticos:
 - ct > t “dotor” (doctor)
 - mb > “tamién” (también)
 - nd > d “andaamos” (andábamos)
- Metátesis: “pader” (pared), “estógamo” (estómago).

- Epéntesis: “lamber” (lamer), “quedrá” (querrá).
- Lateralización:
 - n > l “losotros” (nosotros)
 - d > l “alvierto” (advuerto)
- Fricativa alveo-palatal /sh/ en lugar de africada /ch/: “noshe” (noche), “leshe” (leche).
- Cambios en la acentuación: “méndigo” (mendigo).

B. 2. 2. CARACTERÍSTICAS MORFOLÓGICAS

En cuanto a la **morfología verbal**, existe una tendencia a la simplificación:

- Reducción de las tres conjugaciones del español estándar a dos, de manera que los verbos de la tercera se conjugan como los de la segunda: “salgo”, “sales”, “sale”, “salemos”...
- En algunos tiempos, los verbos de la segunda conjugación se conjugan como los de la primera: “traer / traiba” (traía), “caer / caiba” (caía).
- Se tiende también a nivelar los verbos con los diptongos *-ie-* *-ue-*: “pienso / pensar”, “puedo / podemos”.

- La tendencia a simplificar la morfología verbal se manifiesta también en la regularización de algunos verbos irregulares: “componer/componí”.
- La misma regularización se aprecia en la formación de algunos participios: “romper / rompido”.
- Se aplica morfema de número al verbo impersonal “haber”: “Habían muchos accidentes.”
- También a la segunda persona del singular en el pretérito se le suele aplicar el morfema de número: “hablastes” (hablaste), “vistes” (viste).
- El morfema de número de primera persona del plural “-mos” se substituye por “-nos” cuando el acento cae sobre la antepenúltima sílaba: “comíanos” (comíamos), “comiéranos” (comiéramos).
- En el presente de subjuntivo, a demás del cambio de morfema mencionado arriba, se cambia la sílaba tónica: “puédanos” (podamos) “piénsenos” (pensemos).

En el **sistema pronominal** también se manifiesta la simplificación especialmente en el habla de los jóvenes:

- El uso del clítico acusativo cuando el complemento directo es singular y el indirecto es plural: “Se los di” (Se lo di, a ellos).
- Análogamente, el clítico “nos” se convierte en “no” cuando es seguido por otro clítico: “No los dio” (Nos lo dio).
- Transposición de la consonante “n” en los imperativos: “Démenlo” (dénmelo), “bájensen” (bájense).
- Confusiones entre los pronombres interrogativos *qué* y *cuál*: “¿Qué es tu dirección?” (¿Cuál es tu dirección?), por influencia del inglés: “What is your address?”

En cuanto a los **sustantivos**, **adjetivos** y **adverbios**, se pueden ver violaciones de las reglas de concordancia del género y el número.

- Confusiones en cuanto al género de palabras de origen griego, que aunque terminan en *-a* son de género masculino; “la problema”, “la diploma”, “la sistema”.
- Reduplicación de plurales: “pieses”, “cafeses”, “mamases”.
- La falta de concordancia en el número y el género entre los sustantivos y los adjetivos es también muy frecuente, posiblemente por influencia del inglés que carece de categoría de género en los

sustantivos y de ambas en los adjetivos: “El televisor es vieja”, “Las personas que son gordas son muy alegre”.

- Elisión en el artículo, que produce l' ante nombres tanto masculinos como femeninos que empiezan con vocal: “l'agua” (el agua), “l'hermana” (la hermana).

B. 2. 3. CARACTERÍSTICAS SINTÁCTICAS

En lo que respecta a **las formas verbales**, tanto en indicativo como en subjuntivo, se mantiene en el sistema la referencia temporal anterior, simultánea o posterior con respecto a un punto en el tiempo, sin embargo, se aprecian algunas diferencias en el uso de las formas verbales con respecto al estándar:

- El futuro simple prácticamente no se utiliza como tal y se substituye por el presente o la perífrasis *ir a + infinitivo* : “Salgo mañana”, “Voy a salir mañana”. En cambio el futuro se emplea para expresar, por ejemplo, probabilidad: “Será tu papá”.
- El futuro perfecto casi nunca se utiliza, substituyéndose por el futuro simple y una expresión de tiempo que indique un punto distante en el futuro y anterior a otro momento: “Va a llegar p'a diciembre” (Para diciembre habrá llegado).

- Es más común el uso del pretérito simple que el pretérito perfecto: “*Ya se fue*” en lugar de “Ya se ha ido”.
- El uso del pretérito pluscuamperfecto, es el mismo que en la variedad estándar, aunque con algunos cambios morfológicos: En algunos casos el auxiliar se cambia de “haber” a “ir”: “*iba comido*”, por “había comido”.
- Uso del imperfecto de indicativo en lugar del condicional simple: “*Yo iba a Méjico si tenía dinero*” (Iría a Méjico si tuviera dinero).
- Uso del pretérito perfecto en lugar del condicional compuesto: “*Yo bía (había) comprado un carro*” (Yo hubiera comprado un carro).
- El presente, aunque tiene los mismos valores que en las variedades estándar, tiende a utilizarse muy poco a favor de la forma progresiva “estar” + gerundio: “*Sí, te estoy oyendo*”, en lugar de “Te oigo”.

En cuanto al subjuntivo, existen los cuatro tiempos del español moderno que aparecen en las oraciones subordinadas, sin embargo, existen diferencias que, por ser el objeto de este estudio, trataremos con detalle más adelante.

B. 2. 4. CARACTERÍSTICAS LÉXICAS

Algunos **modismos** y **arcaísmos** típicos de trabajadores rurales del mundo hispanohablante que se pueden apreciar en el español del suroeste son, los siguientes: *truje, asina, haiga, jue* [fue], *pos* [pues], *estábanos, váyamos*, etc. (Valdés, 120).

Sin duda, una de las características más peculiares del léxico de esta variedad son los préstamos léxicos (anglicismos) procedentes del inglés. El préstamo de vocabulario es muy frecuente en situaciones de contacto de lenguas, tómesese por ejemplo el caso del español peninsular con el griego, el francés y el árabe. Las variedades de español peninsular e hispanoamericano han adoptado también muchas palabras del inglés, sin embargo no hasta el extremo que lo hace el español del suroeste donde la proximidad con ese idioma hace que este fenómeno se dé en un grado mucho más elevado. El préstamo se hace en muchos casos necesario al estar el español excluido de los dominios formales y de muchas situaciones sociales, profesionales y académicas.

Aunque el préstamo puede afectar a todos los sistemas de la lengua, como veremos, los préstamos léxicos son los ejemplos más claros y muy abundantes en esta variedad de español que estamos estudiando.

Ramírez (1992: 188 - 190) explica que no se transfieren de una lengua a otra todas las categorías gramaticales con la misma facilidad y que, como ya indicara Weinreich, la probabilidad de que una palabra se transfiera de una

lengua a otra disminuye a medida que aumenta la complejidad de sus funciones gramaticales. Basándose en estudios varios el autor explica que hay una tendencia a aceptar palabras de contenido semántico, como las que veremos a continuación: nombres, adjetivos y verbos. Sin embargo, aquellas que cumplen funciones sintácticas, como el artículo, el pronombre o la conjunción, no suelen adoptarse ya que están integradas el sistema gramatical.

A continuación ofrecemos una clasificación de los préstamos léxicos que hemos completado con ejemplos procedentes de Ramírez (1992:186-188) y Sánchez (38-41):

- **Préstamos de adaptación fonológica:** Las palabras del inglés se adaptan al sistema fonológico español, sustituyéndose los sonidos ingleses por aquellos sonidos españoles que más se les asemejen en cuanto al lugar o al modo de articulación:
 - “fútbol” (football)
 - “bil” (bill – recibo)
 - “suera” (sweater)
 - “yarda” (yard – patio)
 - “lonche” (lunch – almuerzo)

- **Préstamos de adaptación morfológica:** Los verbos tomados del inglés normalmente se integran en la primera conjugación y reciben los morfemas correspondientes:

- “cachar” (to catch – coger)
- “mapear / mapiar” (to mop – fregar el suelo)
- “laquear” (to lock – cerrar con llave)
- “guachar” (to watch – mirar)
- “taipear” (type – mecanografiar)

Los sustantivos tomados del inglés reciben morfemas de género y número:

- “troquero” (truck driver – conductor de camión)
 - “bosero” (bus driver – conductor de autobús)
 - “rula” (ruler – regla)
 - “norsa” (nurse – enfermera)
 - “esprínculas” (sprinklers – aspersores de agua)
- **Extensión semántica:** En algunos casos existen palabras que son formalmente similares en los dos idiomas pero no tienen el mismo significado, los latinos del suroeste las utilizan como si fueran semánticamente equivalentes. Tal es el caso de la palabra “librería” que en esta variedad se utiliza para designar a la “biblioteca”, ya que

esta palabra en inglés se dice “library”. En muchos casos la palabra del español estándar no es conocida para el hablante. En muchos de estos ejemplos los términos son similares semánticamente en los dos idiomas:

- “competición” en lugar de “competencia” (competition)
- “parientes” en lugar de “padres” (parents)
- “población” en lugar de “población” (population)
- “práctical” en lugar de “práctico” (practical)

En otros casos no existe tal similitud:

- “aplicación” en lugar de “solicitud” (application)
 - “carpeta” en lugar de “alfombra” (carpet)
 - “lectura” en lugar de “conferencia” (lecture)
 - “suceso” en lugar de “éxito” (success)
- **Calcos:** Estas traducciones literales son muy frecuentes en el español del suroeste, aunque carecen de sentido en muchos casos para aquellos hablantes de español procedente de otros lugares y que no hablan inglés:
 - “irse p’atrás” (to go back – volver)

- “correr para un puesto” (to run for office – presentar la candidatura)
- “llamar p’atrás” (To call back – devolver una llamada telefónica)

B. 2. 5. INFLUENCIA DEL INGLÉS EN EL ESPAÑOL DEL SUROESTE

A demás de afectar al léxico, la influencia del inglés sobre esta variedad del español se manifiesta también en el nivel fonético, en la entonación y en el nivel morfosintáctico. No en vano se ha llegado a denominar a esta interesante mezcla lingüística *Spanglish*, por parte de sus propios hablantes, que consideran que no es inglés ni español.

En lo que respecta al nivel **fonético** tenemos ejemplos como los siguientes:

- Interferencia del inglés en la pronunciación de algunos sonidos, especialmente el de /r/, que tiende a pronunciarse como en inglés (“retroflex /r/”).

Ramírez (1992: 27, 184 - 190) menciona tendencias que reflejan la influencia del inglés en el ámbito **morfosintáctico**, como son los siguientes:

- La omisión de preposiciones: “vamos salir” (vamos a salir).

- La omisión de artículos: “Religión es importante” (La religión es importante) como “Religión is important”. En inglés, al contrario que en español, se omite el artículo ante nombres genéricos o colectivos.
- El uso del gerundio, que es mucho más común en inglés en casos en los que en español aparece el infinitivo: “El dinero que gana lo gasta en tomando” (El dinero que gana lo gasta en tomar), como “He spends the money he makes, drinking”.
- La confusión entre los verbos “ser” y “estar”, por influencia del inglés que solamente tiene “to be” para los dos significados: “Sus pestañas están largas” (sus pestañas son largas).
- El uso del posesivo en situaciones de redundancia: “Me lavo mis manos” (me lavo las manos). “I wash my hands”. En español el pronombre personal indica de quien son las manos (“me”), pero en inglés se indica por medio del posesivo.
- El cambio en el orden de las palabras: “El nuevo maestro es de Benavides”, como “The new teacher is from Benavides”. En este ejemplo se ve el orden inglés, donde el adjetivo precede al sustantivo.

- En el sistema verbal, donde existen correspondencias entre los dos idiomas, se tiende a seguir el modelo inglés sobre el español. Un ejemplo es el mayor uso de los tiempos verbales progresivos: En el presente por ejemplo: “Te estoy llamando para...” (Al teléfono: Te llamo para...), “I’m calling you to...” El español estándar, por supuesto tiene ambos tiempos, la diferencia es la casi total eliminación del presente de indicativo a favor de la forma progresiva con la perífrasis “estar” + gerundio.

B. 2. 6. CAMBIO, MEZCLA Y ALTERNANCIA DE CÓDIGO

El **cambio de código** (o “**code-switching**”) es un fenómeno muy frecuente entre los bilingües y ha sido un tema muy estudiado en contacto de lenguas. Se sabe más del cambio de código que de ningún otro mecanismo de cambio lingüístico. Los expertos han llegado a la conclusión de que en algunos casos se trata de un fenómeno que requiere un alto grado de competencia en ambas lenguas por parte de los bilingües, en otros casos, los hablantes mezclan y cambian de lengua como estrategia para compensar una deficiencia en el dominio de uno de los dos idiomas (Silva-Corvalán, 1994:6).

Según Clyne (2003: 70), el primer autor en darle prominencia a este mecanismo fue Haugen en 1953. Gumprez (1964) introdujo el concepto de cambio de código con una función de tipo discursivo.

Aunque nos encontramos ante otro de los fenómenos en contacto de lenguas donde los expertos no parecen ponerse de acuerdo, vamos a ofrecer una definición, la de Thomason (2001:132) que nos parece clara y concisa: “Code-switching is the use of material from two (or more) languages by a single speaker in the same conversation.” Por supuesto que los oyentes también tienen que ser capaces al menos de comprender las lenguas utilizadas. La autora distingue entre cambio de código interoracional e intraoracional:

- Cambio de código interoracional: El cambio de código que alterna oraciones completas entre una y otra lengua.
- Cambio de código intraoracional: Cuando se cambia de lengua dentro de una misma oración. Este tipo de cambio se llama también “**mezcla de código**” (“**code-mixing**”).

Valdés (125) explica que los elementos mezclados no se adaptan de un sistema al otro, en esto se diferencia del préstamo, sino que se utilizan los elementos de cada lengua en su forma original.

Sánchez (41) opina que los hablantes chicanos son conscientes de estos cambios y si se les pregunta qué idioma hablan en casa, si inglés o español suelen contestar: “Pos hablamos revuelto. Inglés y español.” Según la autora, este fenómeno expresa muy bien la situación de bilingüismo y la doble cultura en

la que se desenvuelven los hispanos del suroeste como minoría en una sociedad dominada por la cultura anglosajona.

Así mismo, considera Sánchez que los cambios de código no se dan de forma arbitraria, sino que siguen ciertas normas, aunque no exista aún una lista de reglas por las cuales se rige este fenómeno. Parece ser que los cambios suceden cuando existen similitudes entre las estructuras superficiales de los dos idiomas. Un ejemplo es el siguiente (Sánchez, 42):

Se podrían dar cambios como estos:

Lo hizo *slowly*.

Vino *early*.

Pero nunca estos:

* *How* lo hizo?

* *When* vino?

El motivo sería que en las primeras oraciones, las dos estructuras, en inglés y en español son similares, mientras que en las segundas, la estructura en inglés requiere la partícula “do” para la interrogativa, que no existe en español:

How *did* he do it?

When *did* he come?

Cuando existe similitud entre la estructura superficial de las dos lenguas, no existe ningún problema y el cambio se puede producir incluso en el medio de la oración:

I'm talking about conociéndonos.

Puede dar *better results*.

Appel y Muysken (118) distinguen tres tipos de cambio de código atendiendo al lugar de la oración donde se produce el cambio: interoracional, intraoracional y, lo que ellos llaman “tag switches” (cambios de etiqueta), que incluyen las interjecciones, los marcadores del discurso o las citas textuales. Estos cambios de etiqueta sirven, según Poplack simplemente como una marca emblemática del carácter bilingüe del hablante en el seno de una oración monolingüe. Por eso, la autora los llama “cambios emblemáticos” (Appel y Muysken, 119). Sánchez los denomina “Vestigial Spanish” e indica que cuando el hablante recurre a la introducción de expresiones coloquiales del español en un fragmento completamente en inglés como marca distintiva de su condición de hispano, nos encontramos ante un síntoma del desplazamiento completo del español por parte de la lengua dominante en el repertorio de dicho hablante. A continuación ofrecemos ejemplos de cada uno de estos tres tipos de cambio de código propios del habla de los latinos de Los Ángeles. Los ejemplos proceden de varias fuentes, así como de nuestra propia observación.

- **Cambios intraoracionales:** El cambio de una lengua a la otra se produce en el medio de la oración. Como hemos dicho antes,

solamente se pueden dar cuando las estructuras en los dos idiomas son similares: “Leo un *magazine*” (revista), “Lo van a *bring it up in the meeting*” (proponerlo durante la reunión).

- **Cambios interoracionales:** Se intercalan oraciones completas en cada idioma: “*It’s in the radio. A mí se me olvida la estación.*”

- **Cambios emblemáticos / “Vestigial Spanish”:**
 - **Alternancias de tipo etiqueta:** “Mija, *what are you doing?*”.

 - **Marcadores del discurso:** “Pues, *yeah, I want to go*”.

 - **Interjecciones:** “¡Híjole!”, “¡Orale!”.

 - **Citas textuales:** “Y me dice: *I didn’t know you were his cousin*”.

Gumprez y Hernández-Chávez (1975:163) encuentran una interesante similitud entre el cambio de código por parte de los chicanos y el uso de pronombre de familiaridad y distancia en otros idiomas. Según estos autores, los chicanos entrevistados por ellos en su investigación solamente utilizaban el cambio de código cuando todos los participantes en la conversación eran

chicanos, como una marca de familiaridad y confianza, sin embargo, lo dejaban de usar si había otros hablantes no chicanos, para transmitir formalidad y distancia.

Se habla de **alternancia de código**, o “**code alternation**”, (Thomason, 2001:136) cuando el mismo hablante utiliza dos (o más) lenguas, sin embargo, a diferencia del cambio de código y la mezcla de código, la alternancia no sucede dentro de una misma conversación. Se trata de un cambio que se suele dar en sociedades donde hay diglosia y que está relacionado con la situación en la que se encuentre el hablante, ya que los bilingües tienden a utilizar una lengua en una serie de ambientes (por ejemplo, el trabajo) y la otra en otros completamente distintos (por ejemplo, el hogar). A este fenómeno lingüístico nos referimos a continuación.

B. 3. CONFLICTO DE LEALTADES: ¿MANTENIMIENTO O ABANDONO DEL ESPAÑOL?

Ya hemos expuesto anteriormente que los bilingües hispanos en Los Estados Unidos, por encontrarse el español y el inglés en una relación diglósica, se ven a menudo en la situación de elegir la lengua en la que van a comunicarse. Este comportamiento del bilingüe se denomina **alternancia de código** y consiste en la elección entre el uso de una u otra de sus lenguas, dependiendo de las circunstancias, el entorno y las propias preferencias del hablante, entre otros factores. Fue Joshua Fishman, en 1964 y 1965, el primer

autor en hablar de “sociolinguistic domains” (“dominios” o “ámbitos sociolingüísticos”) que son ciertos contextos sociales que influyen en la interacción lingüística, ya que en ellos el uso de una variedad lingüística es más apropiado que el de otra (Winford, 110).

Ramírez sitúa el uso del español y el inglés en los Estados Unidos en una tabla según los ámbitos sociolingüísticos:

Distribución del inglés y del español según el contexto sociolingüístico

CONTEXTO	ESPAÑOL	INGLÉS	AMBOS
Casa	+		
Vecindad	+		
Recreación	+		
Trabajo			+
Iglesia			+
Gobierno		+	
Educación		+	
Medios de comunicación			+

Fuente: Ramírez (1992:182)

La elección que de una lengua u otra hacen los hablantes es importante, no sólo por la repercusión que puede tener en los procesos de cambio lingüístico, sino sobre todo porque puede influir en el mantenimiento de una

lengua o su sustitución por otra. El **mantenimiento** (“**language maintenance**”) de una lengua se produce cuando la comunidad que la habla decide colectivamente utilizarla para que permanezca viva. Sin embargo, en muchas comunidades bilingües, cada vez más hablantes deciden utilizar la lengua de la mayoría dominante en ámbitos donde anteriormente utilizaban su lengua minoritaria, porque perciben a la primera como más prestigiosa que la segunda. En estas situaciones se dice que la lengua minoritaria está sufriendo un proceso de **desplazamiento** (“**language shift**”) que puede terminar en la total **sustitución** o **abandono** a favor de la lengua dominante. En tal caso la lengua ancestral sufre un progresivo **empobrecimiento** que puede llevar a su **muerte** o **extinción** (“**language death**”).

En el campo de “Extinción Lingüística”, que se encarga de estudiar los procesos de desplazamiento y abandono de lenguas, la “**lengua ancestral**” o “**lengua abandonada**” es la lengua originaria de la comunidad lingüística minoritaria, en este caso el español y la “**lengua objetivo**” es la lengua de prestigio en la sociedad general. En este caso, el inglés.

En los Estados Unidos y a nivel social, no existe riesgo de desaparición de la lengua española, sin embargo, en el seno de muchas familias se va abandonando el español a favor de la lengua de prestigio, el inglés.

En el mantenimiento o abandono de las lenguas influyen muchos factores. Giles, Bourhis and Taylor (1977) han elaborado un modelo sistemático en el cual

proponen la combinación de tres factores fundamentales: el estatus, la demografía y el apoyo institucional (Appel y Muysken, 33-38).

El estatus se refiere no sólo a la situación socioeconómica, de la comunidad de la comunidad lingüística en cuestión, sino también al estatus de su lengua ancestral.

Los factores demográficos: El número de miembros que tenga la comunidad lingüística, así como su distribución geográfica.

El apoyo institucional: El grado en que la lengua minoritaria está representada en las instituciones nacionales, regionales o comunitarias.

En el caso del español en los Estados Unidos, y en concreto en el Condado de Los Ángeles, hemos visto que la **representación demográfica** de los hispanos es tan importante que el peso específico de esta minoría está aumentando con gran fuerza y rapidez en toda la nación (Sección A). Esto ha llevado a un incremento en el **apoyo institucional**, en los medios de comunicación, los servicios gubernamentales y la educación. El resultado es una sociedad en la cual el español se oye y se ve en todas partes y donde no es necesario hablar inglés para vivir y desenvolverse día a día: El español se encuentra fuertemente anclado en la sociedad americana.

En relación con lo expuesto hasta aquí, Gaarder, refiriéndose al caso concreto del español en los Estados Unidos, identifica nueve factores que han ayudado al mantenimiento de nuestra lengua en este país:

1. La existencia de asentamientos hispanos antes de la llegada de cualquier otro grupo euroamericano.
2. El elevado número de la población hispana.
3. La homogeneidad relativa dentro de los distintos grupos principales hispanos.
4. La constante inmigración de hablantes hispanos, la cual refuerza continuamente la población hispana de los Estados Unidos.
5. El acceso cultural a los países de procedencia, lo que sirve como fuerza renovadora para mantener una identidad hispana.
6. La estabilidad intergeneracional que se da debido a la presencia de más de una generación de familiares bajo el mismo techo.
7. La separación socio-religiosa que se manifiesta en ocasiones y celebraciones como bautizos, comuniones, bodas, funerales, fiestas de adolescentes.
8. La aceptación y afirmación de la diversidad cultural por parte de una gran mayoría de la población de los Estados Unidos.
9. El aislamiento relativo entre la población hispana, lo cual favorece una solidaridad lingüística (Ramírez, 1992: 213).

En este último punto coincide Sánchez que considera que la concentración de la población hispanohablante en ciertas zonas, los “gettos” o “barrios”, es una situación de segregación social que resulta como consecuencia

del racismo y la discriminación y es una de las causas más importantes de la **conservación de la lengua española**, ya que muchas personas que llevan décadas en los Estados Unidos y siguen sin hablar inglés al encontrarse relegadas a estos barrios (10). Otros factores mencionados son el continuo llegar de nuevos emigrantes y el bajo nivel económico y educativo que impiden el acceso a mejores oportunidades laborales y por lo tanto un mayor contacto con el inglés.

Veamos a continuación el primero de los factores propuesto por Giles y otros, el **estatus económico** de las comunidades hispanas es bajo o muy bajo en esta sociedad. Como consecuencia de esta situación, el español sigue siendo asociado con la pobreza mientras el inglés lo es con el éxito y el prestigio.

“Where groups of minority language speakers have a relatively low economic status, there is a strong tendency to shift towards the majority language. For example, most speakers of Spanish in the USA find themselves in the low-income groups. They associate speaking English with academic achievement and economic progress. Spanish gets the stigma of the language of poor people, and parents who themselves sometimes have a poor command of English try to urge their children to speak English, because they have internalized the societal attitude towards Spanish” (Appel and Muysken, 33).

Sánchez (12) coincide en que el bajo estatus social de la mayoría de los chicanos es la causa del bajo estatus del idioma español y que por el contrario el inglés sea visto como el principal vehículo de movilidad social. Muchos padres deciden conscientemente dejar de hablar español a sus hijos y estos aprenden a asociar su lengua materna con condiciones de pobreza y discriminación. El resultado de esta situación, a pesar del mantenimiento del idioma a nivel social, es una creciente tendencia entre ciertos individuos y familias a ir abandonando el español en favor del inglés.

“(Minority) languages can only survive if its speakers are willing to maintain an active interest in retaining them, i.e. in showing language loyalty” (Dimmendaal, 3). Así pues, uno de los factores más importantes en el mantenimiento o abandono de una lengua ancestral es la **lealtad lingüística (“language loyalty”)**, concepto definido por Weinreich (99) como un principio en nombre del cual los hablantes se movilizan y movilizan a otros hablantes conscientemente para resistir cambios en su lengua. Así, la lealtad lingüística intenta preservar la lengua ante el riesgo de desplazamiento lingüístico.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre las actitudes lingüísticas de los latinos en Estados Unidos, sobre su lealtad lingüística y sobre el riesgo de desplazamiento del español por parte del inglés.

Arnulfo G. Ramírez realizó un estudio sociolingüístico (1990: 257-273) en el que participaron 549 adolescentes hispanos procedentes de diez centros urbanos de California, Nuevo Méjico, Tejas, Nueva York, Nueva Jersey y

Florida. La información se recogió por medio de un cuestionario sociolingüístico bilingüe que abarcaba diversos aspectos, como destreza lingüística, ámbitos de uso del inglés y el español, actitudes lingüísticas, etc. Algunas de las conclusiones que se extraen de este estudio son las siguientes: El español se emplea en el hogar para poder comunicarse con padres y abuelos. Éstos tienden a usar español para dirigirse al adolescente. También se emplea el español en la iglesia, en cambio se tiende a elegir los medios de comunicación en inglés. El adolescente hispano suele tener actitudes positivas hacia el español y es capaz de distinguir entre usos “estándar” o “populares”. Los medios de comunicación en español tienen gran influencia en el concepto que estos jóvenes tienen sobre quien habla buen español”, que incluye a personas procedentes de España en general, personajes del mundo del espectáculo (Julio Iglesias, Plácido Domingo, Pedro Infante...), personajes políticos (Henry Cisneros, el Rey D. Juan Carlos, el Papa...) y algunos familiares y maestros de los entrevistados.

Adalberto Aguirre (1982:287) en su estudio de 75 adolescentes chicanos bilingües de una ciudad fronteriza de California llega a la conclusión de que existe mantenimiento y lealtad al español entre los sujetos entrevistados. Se observa un amplio uso tanto del inglés como del español en las tres situaciones sociales estudiadas: con compañeros en la escuela, en el supermercado del barrio y con los vecinos del barrio. La situación fronteriza con Méjico del centro urbano donde se hizo el estudio, influye, naturalmente en el mantenimiento del español.

Por el contrario, el estudio generacional sobre hispanohablantes de un barrio de Albuquerque (Nuevo Méjico), Hudson-Edwards y Bills (1982: 135-153) encuentran que el español parece mantenerse vivo, aunque hay indicios de un desplazamiento hacia el inglés en las generaciones jóvenes. En los hogares donde se habla español, los hijos lo hablan con la mitad de frecuencia y con menos fluidez que sus padres. En esta zona existe un menor influjo de nueva inmigración hispanohablante que en otros lugares, lo cual pone en peligro el mantenimiento del español. La mayoría de las personas son ya bilingües y por lo tanto se ha perdido la motivación para mantener el español, ya que no hay monolingües con quienes sea preciso comunicarse en este idioma.

Existe un estudio de 1985 realizado por Mary Beth Floyd en el cual se comparan varios artículos sobre mantenimiento y lealtad al español en el suroeste de los Estados Unidos. Algunos de los estudios manejados por Floyd son los de Thompson (1974) y Laosa (1975) situados en Austin, Tejas; López (1975) en Los Ángeles; Ortiz (1985), Gutiérrez (1980) y Hudson Edwards y Bills (1980), mencionado anteriormente, en Nuevo Méjico. Según la autora, la investigación en este campo es limitada y los resultados de los diferentes estudios no resultan comparables, pues la metodología utilizada es muy distinta. Por otro lado, los patrones lingüísticos parecen ser convergentes, sin embargo las conclusiones de los distintos autores no lo son. No obstante, se pueden extraer ciertas conclusiones que unifican todos estos estudios: La generación a la que pertenecen los hablantes parece ser un factor determinante en la conservación o abandono del español, en las generaciones jóvenes se aprecia

un desplazamiento hacia el inglés. El origen rural o urbano de los hablantes, en general, muestra una mayor tendencia a la conservación de nuestro idioma en el campo que en la ciudad, sin embargo, el progresivo abandono del español se aprecia en ambos.

Por referirse a los hablantes de Los Ángeles, zona en la que centramos nuestro trabajo, queremos mencionar los datos aportados por David López en su investigación sobre varias generaciones de hablantes. En este estudio de 1978, López, citado por Mary Beth Floyd en su artículo "Spanish in the Southwest: Language Maintenance or Shift?" (15) se ocupa de las diferencias en el uso del español entre los hablantes bilingües de Los Ángeles según la generación a la que pertenecen. El investigador utiliza datos de 1973 procedentes de 890 encuestas de uso de español realizadas entre mujeres casadas de Los Ángeles. Los resultados indican una drástica reducción de la lengua entre la primera y la tercera generación de hablantes. Mientras el 84% de los informantes de la primera generación continuaban utilizando predominantemente el español, el 84% de los hablantes de la tercera generación utilizaban sobre todo inglés. La comparación de los datos procedentes de habitantes urbanos con los de habitantes rurales, parece apoyar la idea de que este rápido desplazamiento intergeneracional se produce más rápidamente en la ciudad que en el campo.

A pesar de lo expuesto hasta aquí, tenemos la opinión de Romaine (1995: 38) que también habla sobre la **inestabilidad del bilingüismo en Estados Unidos**, uno de los países que más bilingüismo presenta, y donde, sin embargo,

cada nueva ola de emigrantes ve desaparecer su lengua materna por causa de la presión del inglés. Sin embargo, la misma autora menciona el caso del español como una excepción a este panorama, y considera que su conservación se debe a que se ha ido renovando con la llegada de nuevos emigrantes.

En conclusión, el español se mantiene con fuerza en los Estados Unidos y existen muchos grupos que luchan por su conservación y su presencia cada vez mayor en todos los ámbitos la sociedad americana. No obstante, existe una fuerte presión en la sociedad para la adopción del inglés como vehículo de éxito y prestigio, que origina la tendencia al abandono de nuestra lengua para la tercera generación de emigrantes. A continuación se ofrecen citas de varios autores que coinciden en corroborar **el mantenimiento del español en el nivel social y su abandono a favor del inglés en el nivel individual y familiar:**

“Mientras que en el ámbito social el mantenimiento del español es incuestionable, en el ámbito individual o familiar, por el contrario, es muy común el cambio hacia el inglés” (Silva-Corvalán, 2000: 101).

“The linguistic context [in the Southwest] is thus heterogeneous and contradictory, because while Spanish is being displaced in many homes it continues to be maintained as the informal language of home, friendship, and intimacy in many communities” (Sanchez, 12).

“El español [en Estados Unidos] sí puede morir a nivel de individuo o de familia, pero no a nivel de sociedad o de región, por que como idioma se ve continuamente renovado con la llegada de nuevas olas de inmigración hispana” (Ramírez, 1992:183).

En este punto se hace necesario referirnos a la complejidad del fenómeno del bilingüismo, y en la distinción entre sus vertientes social e individual, aspecto sobre el cual abundaremos en un próximo apartado. Especial relevancia tiene para nuestro estudio este progresivo **empobrecimiento y desaparición del español en las generaciones más jóvenes**. Sobre los procesos y resultados del **desgaste lingüístico** en el ámbito individual y a través de las generaciones de emigrantes profundizaremos más adelante por ser éste uno de los factores del proceso lingüístico que estamos estudiando.

C. MARCO TEORICO. TERMINOLOGÍA

“More than half of the nearly four hundred million people who speak Spanish around the world today do so in situations of intensive and extensive bilingualism and contact with other languages. Indeed, throughout its history Spanish has evolved in multilingual environments, a pattern that appears to be the norm rather than the exception in the world”.

Silva-Corvalán, *Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism*.

C. 1. CONTACTO DE LENGUAS

El presente trabajo se sitúa dentro del campo de estudio del contacto de lenguas, rama de la sociolingüística que comenzó a desarrollarse sobre todo a partir del trabajo pionero de Ulrich Weinreich, a mediados del siglo XX.

René Appel y Peter Muysken (6) sitúan las raíces de los estudios lingüísticos del contacto de lenguas en la última mitad del siglo XIX en los trabajos de Whitney, Müller, Schmidt y, sobre todo de Schuchardt, fundador de los modernos estudios de lenguas criollas.

Durante la primera mitad del siglo XX, grandes lingüistas pioneros del estructuralismo como Sapir y Bloomfield dedicaron su atención al contacto entre

lenguas. Algunos estudiosos, como Troubetzkoy y Kopitar, se interesaron por el cambio lingüístico inducido por contacto, otros, Schuchardt, Hesseling, Broch, por los procesos de creación de lenguas pidgin y criollas y otros, como Herzog, Kloss, Reed y Pap, por el mantenimiento de lenguas (Winford,6-7).

Sin embargo, fue la publicación en 1953 de dos trabajos fundamentales, *Languages in Contact* de Uriel Weinreich y *The Norwegian Language in America*, de Einar Haugen, la que proporcionó un nuevo enfoque y vigor al campo. Desde premisas estructuralistas ambos lingüistas enfatizaron la importancia de estudiar el cambio lingüístico no sólo desde perspectivas lingüísticas, sino también sociológicas y ofrecieron un modelo conceptual y metodológico que sirvió de punto de partida al estudio del contacto de lenguas en el contexto social. Weinreich (1) define así el contacto de lenguas: "Two or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact. The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM and the persons involved BILINGUALS".

Es ya en 1988, cuando aparece un nuevo trabajo que supone una importante contribución al campo de contacto de lenguas. Se trata de la obra de Sarah G.Thomason y Terrence Kaufman, *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics* en la cual los autores intentan resolver la vieja controversia entre la importancia de factores externos y mecanismos internos de la lengua en el cambio lingüístico. Su importancia radica en el hecho de que ofrece una

clasificación de los efectos del contacto de lenguas, así como un marco empírico/teórico para analizarlos, que no existía hasta el momento.

En las últimas décadas, se han sucedido los estudios sobre lenguas en contacto, sin embargo, por tratarse éste de un campo relativamente nuevo dentro de la lingüística y, sobre todo, por abarcar fenómenos de gran complejidad que aun no han sido suficientemente estudiados, existe mucha disparidad en el modo como los diversos expertos entienden y definen conceptos y procesos básicos de contacto de lenguas. Procederemos a continuación, por tanto, a revisar estos conceptos y definir como los entendemos en el contexto de este estudio.

C. 2. BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

El fenómeno del bilingüismo es de gran complejidad, empezando por su definición y clasificación que se pueden enfocar desde perspectivas distintas. No debemos olvidar que se trata de un fenómeno que se manifiesta tanto a nivel individual como social y que ha sido abordado desde muy diversas disciplinas sin que se hayan aunado esfuerzos por estudiarlo de un modo más interdisciplinario.

En *Lenguajes in Contact*, Weinreich estudia el contacto de lenguas desde tres perspectivas: Una lingüística, en torno a la interferencia lingüística, otra psicolingüística, centrada en el individuo bilingüe y otra sociolingüística, sobre el

multilingüismo social. Con este trabajo, Weinreich situó el bilingüismo, que hasta entonces se estudiaba estrictamente desde el punto de vista lingüístico, en los campos de la sociolingüística y la psicolingüística. A pesar de esto, muchos autores, como William Mackey (1965), Suzanne Romaine (1989), Michael Clyne (2003), muestran su preocupación sobre el hecho de que el bilingüismo sigue siendo estudiado desde disciplinas diversas y con perspectivas demasiado atomísticas.

Romaine (1995: 8) explica que existen treinta veces más lenguas que países, lo cual garantiza la presencia del bilingüismo en prácticamente todos los países del mundo. A pesar de esto, la autora lamenta que este fenómeno ha sido visto como “purely incidental, and has been treated as a special case or as a deviation from the norm.” Efectivamente, los estudios sobre el bilingüismo se han abordado siempre desde una perspectiva de comparación con el monolingüismo, como si el primero fuera la excepción y el segundo la norma, a pesar de que, como indica Mackey, (Romaine, 1995: 9), el bilingüismo, “far from being exceptional is a problem which affects the majority of the world population.”

En cuanto a la definición de **bilingüismo individual**, encontramos entre los expertos posiciones muy diferentes, que van desde concepciones muy estrictas a otras muy amplias, pasando por posiciones intermedias. Entre las estrictas podemos citar la de Bloomfield (64) que entiende el bilingüismo como el dominio de dos lenguas como si ambas fueran maternas. En el lado opuesto del espectro encontramos la definición, por ejemplo, de Haugen (7) que considera

que el bilingüismo comienza cuando el hablante consigue emitir mensajes completos y coherentes en su segunda lengua, ó Weinreich (1) que define el bilingüismo como el uso alternativo de dos lenguas y las personas que participan en él son bilingües. Evidentemente se trata de un concepto relativo si nos centramos en los grados de competencia lingüística del individuo y no resulta fácil determinar en qué momento empezamos a considerar a una persona como bilingüe.

El término *bilingüe* según es empleado aquí, describe a un individuo que presenta cierta competencia en dos idiomas y que puede funcionar en mayor o menor medida en ellas. Por lo tanto, un bilingüe, según esta perspectiva, no describe a un individuo con competencia nativa en dos idiomas, sino que puede presentar distintos grados de competencia en ambos, tanto en el aspecto oral como en el escrito.

Los individuos hispanohablantes que son el objeto de este estudio son en su mayoría lo que llamamos *bilingües naturales*, esto es, han adquirido su segundo idioma, el inglés, por necesidad para desenvolverse en la sociedad americana. Dicho aprendizaje se ha producido dentro de un contexto natural interactuando con hablantes de inglés en el trabajo, el barrio y la sociedad en general, frente al *bilingüismo de élite*, que consiste en el estudio consciente de un idioma en contextos generalmente formales, como el aula. Estos bilingües utilizan dos idiomas, inglés y español en su vida diaria.

Consideramos, con Silva-Corvalán (1994:11), Nancy Dorian (en Romaine, 1995: 72) y Guadalupe Valdés (114), que los individuos bilingües se pueden clasificar en función de su competencia en ambos idiomas a lo largo de un continuo (“bilingual proficiency continuum”) que puede ir desde un dominio nativo de la lengua estándar hasta lo que Silva-Corvalán llama “un uso emblemático” de ella. A continuación transcribimos la definición que la misma autora da de este continuo:

“This continuum resembles in some respects a creole continuum, inasmuch as one can identify a series of lects which range from standard or unrestricted Spanish to an *emblematic* use of Spanish and, vice versa, from unrestricted to emblematic English. At the individual levels, these lects represent a wide range of dynamic levels of proficiency in the subordinate language. Speakers can be located at various points along this continuum depending on their level of dominance in one or the other of the languages or in both, but it is in principle possible for an individual to move or be moving towards (hence ‘dynamic’ level) one or the other end of the continuum at any given stage of his life” (1994: 11).

Por lo tanto, el grado de *competencia* que presentan nuestros sujetos en cada uno de sus dos idiomas varía dentro de un continuo, de individuo a individuo. Sin embargo, podemos encontrar semejanzas entre los miembros de la misma generación de emigrantes, semejanzas que utilizaremos para clasificar

a los sujetos participantes en este estudio, como veremos más adelante. El continuo es de carácter dinámico, es decir, que los hablantes pueden ir aumentando o perdiendo competencia lingüística en cada uno de los dos idiomas a lo largo de su vida.

Otras clasificaciones importantes del bilingüismo han atendido, por ejemplo, a la relación entre los sistemas lingüísticos del individuo. Tal es la presentada por Weinreich (9) en la cual distingue entre *bilingüismo coordinado*, *compuesto* y *subordinado*. Posteriormente, Osgood revisó esta teoría y redujo las categorías a dos: Bilingüismo compuesto y coordinado (Appel y Muysken, 76). La existencia de uno o dos sistemas lingüísticos en el cerebro bilingüe y el grado de autonomía de cada uno de ellos tendría relevancia según los expertos en la mayor o menor incidencia de fenómenos de interferencia entre las dos lenguas en contacto. Estos modelos de corte conductista, aunque no han sido abandonados completamente, sí han ido perdiendo vigencia paulatinamente para ser substituidos por otros modelos de enfoque más cognitivista, de la mano del nuevo campo de la psicolingüística: Así, se han investigado experimentalmente los mecanismos de procesamiento y almacenaje lingüísticos llegándose a teorías tan interesantes como las de Paivio (1971, 1981), Kirsner (1984) o Polter (1986,19). Igualmente interesantes son los estudios sobre el proceso y edad de adquisición de la segunda lengua (Romaine, 1995: 55 y 87).

En cuanto al **bilingüismo social**, nos gusta la definición de Appel y Muysken (1) por ser sencilla, a la vez que amplía "Societal bilingualism occurs

when in a given society two or more languages are spoken” Según esta definición, casi todas las sociedades son bilingües, sin embargo, los mismos autores distinguen tres modelos de bilingüismo social: (1) una sociedad donde existen dos grupos cada uno de los cuales es monolingüe, (2) una comunidad donde todos los individuos son bilingües y (3) una sociedad en donde un grupo es monolingüe y el otro bilingüe.

Estos tres modelos son puramente teóricos, por supuesto, y los límites entre cada uno de ellos nunca son claros, sin embargo, podemos enmarcar la comunidad que es objeto de este estudio, el Condado de los Ángeles, dentro del tercer modelo: Existe una mayoría anglófona monolingüe y una minoría bilingüe en inglés y en español.

En este punto debemos referirnos al concepto de **diglosia**, introducido por Ferguson y modificado posteriormente por Fishman, ya que se puede aplicar a la comunidad lingüística que estamos estudiando. Aunque el término diglosia ya se utilizaba a finales del siglo XIX, fue Charles Ferguson quien en su artículo “Diglossia” de 1959 dio la definición clásica del término: “ ...a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialect of the language (which includes a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation” (Ferguson, 39).

Joshua Fishman, posteriormente modificó y amplió el concepto de diglosia propuesto por Ferguson, e introdujo el concepto de “dominios” o “ámbitos sociolingüísticos”. Según su interpretación, habrá diglosia siempre que existan dos variedades lingüísticas, ya sean dialectos, registros o variedades de la misma lengua o lenguas diferentes (1979: 120-133). Es esta la definición que hoy se maneja en sociología y la que adoptamos en este trabajo.

Así pues, en las comunidades hispanas de Los Ángeles, se vive una situación de *diglosia*, es decir que el español y el inglés tienen distintas funciones y se utilizan en distintos dominios sociolingüísticos. El inglés es la lengua de prestigio que se identifica con el éxito y el poder, en ella se realizan las transacciones “importantes”, es la variedad H, “high”, mientras que el español es el idioma de las interacciones familiares y sociales no oficiales, la variedad L, “low”. Según Hudson (50), la forma de adquirir la variedad de prestigio en sociedades de este tipo, no es el nacer en lo que él llama la familia adecuada (“the right kind of family”), sino el asistir a la escuela. Utilizamos la terminología “low” / “high” (baja/alta, en traducción literal) simplemente para designar las funciones de estas variedades siguiendo a Ferguson y no se debe interpretar como indicativos de que una lengua es “mejor” ó “peor” que la otra.

C. 3. LENGUA MATERNA, LENGUA DOMINANTE, LENGUA ANCESTRAL, LENGUA OBJETIVO

En relación con el concepto de bilingüismo individual, es preciso referirnos a los términos convencionales **“lengua materna”**, **“lengua primaria”** o **“lengua nativa”**. Todos estos términos se han utilizado tradicionalmente para referirse a la primera lengua aprendida por un individuo con la implicación, en la mayoría de los casos, de que esta lengua es también la que el hablante domina más. Romaine (1995: 20-22) enumera varias razones que dificultan la definición de lengua materna: En muchas comunidades son los padres en lugar de las madres los que transmiten el idioma a sus hijos, en algunos hogares los niños crecen aprendiendo dos idiomas simultáneamente desde la cuna, muchos hablantes tienen dificultad en decidir qué idioma designarían como su lengua materna y en cual tienen mayor competencia...

Para Weinreich (76) en las primeras etapas del bilingüismo por lo general la lengua materna es al mismo tiempo la que el hablante domina más. Sin embargo, más adelante y bajo ciertas circunstancias, los bilingües adquieren en muchos casos una mayor competencia en la segunda lengua que en la primera. El autor cita específicamente el caso de los emigrantes en los Estados Unidos. Sin embargo, Weinreich considera que, en los estudios de interferencia lingüística, la cuestión de cual de las dos lenguas en contacto fue aprendida primero es irrelevante. Lo que interesa saber es cual de las dos es la “lengua dominante” para un bilingüe en un momento determinado, ya que será ésta la

fuente de la interferencia (74). Existen numerosas dificultades para determinar esta dominancia que, por otro lado, puede cambiar a lo largo de la vida del hablante.

En este estudio nos interesa el concepto de **“lengua dominante”** (también nos referiremos a ella como **“lengua primaria”**) y consideramos, siguiendo a Weinreich, que no es necesariamente aquella que se aprendió primero, sino aquella en la que se ha adquirido mayor competencia ya que es desde ésta desde la cual se producirán las transferencias a la **“segunda lengua”** (o **“lengua secundaria”**). Hemos utilizado el criterio de “uso” como criterio de dominancia del inglés o el español para cada uno de nuestros sujetos. En el caso de nuestros hablantes, los de la segunda y tercera generación, que han tenido educación formal en este idioma y no en español, obviamente la lengua “dominante” será el inglés desde la cual se producirán interferencias sobre el español. En el caso de los hablantes de la primera generación, la lengua dominante es el español y las interferencias irán de esta lengua al inglés. Este caso, sin embargo no nos interesa en este estudio.

En algunos casos, nos referiremos a la **“lengua nativa”** o **“lengua materna”** y emplearemos estos términos para referirnos a la primera lengua adquirida por el hablante en su hogar durante su infancia, que no será necesariamente la lengua dominante en el momento de realizarse este estudio.

Por otro lado, en conexión con el tema de “mantenimiento” y “abandono” de lenguas, queremos aludir aquí a dos términos que en cierta medida están

relacionados con los anteriores. Se trata de la “**lengua ancestral**” o “**lengua abandonada**” y la “**lengua objetivo**”. La “**lengua ancestral**” o “**lengua abandonada**” es la lengua originaria de la comunidad lingüística minoritaria, en este caso el español. La “**lengua objetivo**” es la lengua de prestigio en la sociedad general. En este caso, es el inglés.

C. 4. FENÓMENOS DERIVADOS DEL CONTACTO DE LENGUAS

El estudio de las consecuencias del contacto lingüístico ha alcanzado un gran desarrollo en los últimos 50 años. Alguno de los términos fundamentales utilizados para referirse a fenómenos lingüísticos derivados del contacto de lenguas son: Interferencia (transferencia), convergencia, préstamo, cambio de código, mezcla de código, alternancia de código, simplificación y generalización. Existen definiciones variadas de cada uno de estos términos, dada la complejidad de los fenómenos que se intenta describir. Aquí pretendemos ofrecer una visión general de ellas que nos sirva de marco teórico, refiriéndonos en algunos casos a los diferentes puntos de controversia entre los expertos en este campo y exponiendo las definiciones que hemos adoptado en la elaboración de este trabajo.

En el apartado de “Características del español hablado en Los Ángeles” se pueden encontrar los siguientes fenómenos que son propios de la variedad que estudiamos pero no tienen relación directa con este estudio.

. Cambio de código

- . Mezcla de código
- . Alternancia de código.

En este apartado tratamos la terminología que tiene relación directa con nuestra investigación.

- . Préstamo
- . Interferencia, transferencia
- . Simplificación
- . Generalización
- . Aceleración

Antes de proceder a tratar cada uno de estos términos, queremos brevemente situarlos dentro de un marco teórico de situaciones de contacto lingüístico.

C. 5. SITUACIONES DE CONTACTO LINGÜÍSTICO

Thomason y Kaufman, en su importante obra de 1988 proporcionaron un marco teórico para el estudio de las situaciones de contacto de lenguas, que se ha venido utilizando en este campo desde entonces. Estos autores parten de la premisa de que son los factores sociolingüísticos de los hablantes y no la estructura de su lengua los que determinan las consecuencias del contacto lingüístico (1988: 36). Es desde esta premisa desde la cual presentan tres tipos básicos de situaciones de contacto:

1. Situaciones de mantenimiento de la lengua ancestral o nativa.
2. Situaciones de abandono de la lengua ancestral.

3. Situaciones de creación de nuevas lenguas: Lenguas pidgin, criollas y mixtas.

En este trabajo seguiremos el marco teórico de Thomason y Kaufman (1998), aunque no entraremos a describir el tercer caso ya que no tiene relevancia para nuestra investigación. En cambio, las situaciones de mantenimiento y abandono sí se relacionan con nuestro estudio, como vimos en el apartado anterior, por lo tanto, vamos a delinearlas muy brevemente y a hablar de sus consecuencias lingüísticas, que son los diferentes fenómenos expuestos arriba.

C. 6. MANTENIMIENTO LINGÜÍSTICO Y PRÉSTAMO

El “**mantenimiento**” de una lengua, como hemos visto, se refiere a su preservación en una comunidad de generación en generación. En este caso, la lengua cambia muy poco y sus subsistemas permanecen prácticamente intactos. Cuando existe contacto y mantenimiento de la lengua ancestral o nativa, dicen Thomason y Kaufman, la influencia externa ejercida por otra lengua produce lo que llamamos “**préstamo lingüístico**” (“borrowing”). Estos autores, definen como préstamo la incorporación de elementos extranjeros en la lengua nativa por los propios hablantes de esa lengua: Se mantiene la lengua pero sufre cambios por la inclusión de estos elementos extraños (1988:67). La lengua que recibe el préstamo se llama lengua receptora y aquella de la que éste procede

se llama lengua fuente. Los primeros elementos extranjeros que entran en una lengua son las palabras. Los elementos estructurales no entran en la lengua a menos que exista mucha presión cultural de la lengua fuente. Según Thomason (2001:67), ésto es lo que la mayoría de los expertos entienden por préstamo: Un tipo de interferencia que ocurre cuando existe contacto entre dos lenguas pero no existe aprendizaje imperfecto de la lengua receptora, ya que los hablantes que introducen los préstamos en la lengua receptora la hablan con fluidez. Para Silva-Corvalán (1994: 4), por ejemplo, el préstamo es un tipo de transferencia directa, en el cual se incorpora un elemento de una lengua a otra en donde previamente no existía.

Thomason y Kaufman ofrecen una escala donde los préstamos se pueden clasificar según la intensidad del contacto lingüístico, aunque ellos mismos previenen sobre la dificultad de situar todos los fenómenos en una escala. A continuación ofrecemos un breve resumen de la misma (en mi traducción), para verla en su totalidad, consúltese Thomason y Kaufman, 1988: 74-95, o Thomason, 2001:70.

1. **Contacto casual:** Solamente préstamo léxico.
2. **Contacto algo más intenso:** Préstamo léxico y préstamo estructural mínimo.
3. **Contacto más intenso:** Préstamo léxico y préstamo estructural más importante, en los sistemas fonológico, sintáctico y morfológico, pero sin alteraciones tipológicas.

4. **Presión cultural intensa:** Préstamo léxico abundante y préstamo estructural moderado que resulta en cambios tipológicos muy leves.
5. **Presión cultural muy intensa:** Préstamo estructural muy intenso que resulta en cambios tipológicos importantes.

A esta escala se le ha criticado, por un lado la dificultad de definir y manejar el criterio de “intensidad de contacto”. Por otro lado, se ha cuestionado si los cambios tan extremos descritos en los números 4 y 5 son casos de préstamo en el sentido estricto del término, ya que parece poco probable que los hablantes nativos con buen dominio de su lengua vayan a introducir en ella elementos extraños y realizar sustituciones tan radicales en su propio sistema lingüístico (Winford, 30).

En el caso del Condado de Los Ángeles, una de las consecuencias del mantenimiento del español a nivel social, siguiendo a Thomason y Kaufman, es la introducción por parte de los hablantes de “préstamos” de diversos tipos en su habla. Al extenderse su uso entre toda la comunidad hispana, estos préstamos han pasado a formar parte de la variedad de español hablada en el condado de Los Ángeles. En la **Sección B** de este trabajo, hemos esbozado brevemente las características de esta variedad de español que estamos estudiando. Allí nos hemos referido a estos préstamos y presentado ejemplos de ellos.

C. 7. DESPLAZAMIENTO Y DESGASTE LINGÜÍSTICO

Cuando la situación de contacto y la presión social de la lengua dominante lleva a la comunidad lingüística al abandono total o parcial de su lengua ancestral, hablamos de un “desplazamiento” (“shift”) de la lengua minoritaria hacia la lengua dominante causada por la presión social. En este caso se puede producir un aprendizaje más o menos efectivo de la lengua dominante, lo que Thomason llama “imperfect learning” (2001: 74), y en ocasiones se llega a la total pérdida o extinción de la lengua ancestral. Una diferencia importante con respecto al préstamo es que aquí no se trata de hablantes nativos que introducen elementos extraños en su propia lengua, sino de hablantes en el proceso de aprendizaje de su segunda lengua. Como hemos apuntado anteriormente, a pesar del mantenimiento del español en el nivel social en el Condado de Los Ángeles, también se produce en el nivel familiar e individual un progresivo desplazamiento del español en favor del inglés, llegando el primero a desaparecer en algunas familias para la tercera generación. Durante este proceso de adquisición lingüística por un lado y por otro de abandono de la lengua ancestral, se producen interesantes fenómenos de contacto, tanto en la lengua abandonada, como en la lengua objetivo. Se da una etapa de extenso bilingüismo, durante la cual la lengua dominante cambia, pasando de serlo el español a serlo el inglés y se empiezan a producir fenómenos de interferencia, tanto del inglés al español como en dirección opuesta.

Sin embargo, lo que nos interesa en este estudio no son las interferencias del español sobre el inglés en los procesos de adquisición imperfecta de esta

lengua, sino las del inglés sobre el español en el proceso de desplazamiento lingüístico. Efectivamente, al mismo tiempo que aprenden la nueva lengua, los hablantes van abandonando la propia y van perdiendo el dominio de su lengua ancestral. A este proceso lo llamamos “desgaste lingüístico” (“language attrition”) y puede también producir en la lengua abandonada los mismos procesos, simplificación, generalización e interferencia, entre otros, que se producen en la segunda lengua durante un aprendizaje imperfecto. Veamos a continuación en qué consisten estos fenómenos.

C. 8. SIMPLIFICACIÓN

Los lingüistas no se ponen de acuerdo en la definición de los fenómenos de simplificación (“simplification”).

Según Winford (217), la controversia en torno a este término se debe a que se puede interpretar como una variedad de procesos de cambio así como el producto final de este cambio. Este autor entiende la simplificación como un proceso que se da en situaciones de contacto como consecuencia del aprendizaje de la segunda lengua. Según Winford (208-209) los hablantes, al intentar comunicarse en un idioma que conocen imperfectamente, utilizan ciertas estrategias de aprendizaje y de comunicación y crean versiones de su segunda lengua (TL – target lenguaje) que difieren del uso de los hablantes nativos.

Algunas de estas estrategias son:

- a. Influencia de substrato o “Interlanguage “
- b. Simplificación estructural
- c. Cambios internos al sistema de “interlanguage”.

Winford define la simplificación como “processes that include reduction of TL structures, rule regularization, and other strategies aimed at achieving ease of perception and production” (217). Un ejemplo de simplificación que aporta este autor es el caso de los Finlandeses que aprenden inglés como segunda lengua y tienden a utilizar preposiciones erróneas o a limitarlas completamente por influencia de su lengua materna, el finlandés, que utiliza morfología flexiva en lugar de preposiciones en relaciones espaciales.

Silva-Corvalán (1994: 3) también entiende la simplificación como un proceso gradual de reducción del inventario de formas lingüísticas, semánticas o de funciones del lenguaje; que puede desembocar en la eliminación de estructuras alternativas en algunos niveles.

Según la autora la simplificación puede ser el resultado de un proceso incompleto de aprendizaje y también del desgaste lingüístico. Sin embargo, la reducción y eliminación de alternativas pasa por una fase de variación en el uso de todas las formas disponibles, seguida de la desaparición gradual de algunas de ellas: “reduction and elimination of alternatives must necessarily involve a classical stage of variation in the use of all available forms, followed by the gradual disappearance of some forms, functions, and/or alternatives. Variability and gradual simplification should in principle be observable in the speech behavior of individuals as well as across individuals” (Silva-Corvalán, 1994: 3).

En nuestro trabajo utilizaremos la definición de simplificación dada por Silva Corvalán y expuesta más arriba. En el español de Los Ángeles, creemos que se produce un proceso de **simplificación**, por el cual se reduce no sólo la frecuencia en el uso del subjuntivo, sino también el repertorio de tiempos verbales de este modo que se encuentran disponibles a un hablante determinado. Esta reducción se produce de manera gradual, aumentando a medida que disminuye la competencia lingüística de los hablantes, en relación con la generación de emigración a la que pertenecen.

C. 9. GENERALIZACIÓN

Para Silva-Corvalan, los procesos de simplificación y **generalización** (“**overgeneralitation**”) están íntimamente ligados, ya que la primera implica una mayor frecuencia de uso de otra forma a expensas de aquella cuyo uso se va reduciendo.

Sin embargo, no se deben confundir estos dos términos. La generalización hace referencia a una mayor frecuencia en el uso de una forma lingüística de lo que sería habitual en cierto contexto. Cuando esto sucede a expensas de otra forma lingüística que queda reducida o desaparece, entonces hablamos de simplificación. Sin embargo la generalización se puede dar en otros contextos sin que exista simplificación.

Un ejemplo de generalización es el uso del morfema regular del pasado “-ed” a los verbos irregulares, por parte de los alemanes al aprender inglés (Winford, 219).

En el español de Los Ángeles, en ciertos contextos, creemos que se produce una generalización en el uso del indicativo, es decir, a una mayor frecuencia en el uso de este modo en ciertos contextos en los que esperaríamos ver un tiempo de subjuntivo. Todo ello por influencia de la lengua de contacto.

C. 10. INTERFERENCIA, TRANSFERENCIA O CAMBIO LINGÜÍSTICO POR CONTACTO

La **interferencia** (“**interference**”) es uno de los aspectos del bilingüismo que más se ha discutido y tratado de definir, ya que se trata de un fenómeno complejo y difícil de delimitar con respecto a otros fenómenos como el préstamo o la convergencia.

En *Languages in Contact*, Weinreich define el término interferencia de la siguiente forma: “Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena” (1).

Como consecuencia de los fenómenos de interferencia, explica Weinreich se produce un reajuste de los sistemas de la lengua receptora, debido a la introducción en ellos de elementos extranjeros. Según Weinreich se puede dar interferencia en los sistemas fonológico, morfológico y sintáctico. En su obra procede a estudiar los mecanismos y causas estructurales de cada uno de estos tipos de interferencia. Al hablar de “desviación” de la norma, a esta definición de Weinreich se le ha criticado su visión negativa sobre el fenómeno descrito.

Haugen (1956: 40) define la interferencia como “[...] linguistic overlapping when certain items must be assigned to more than one language at a time”.

William Mackey (1965: 240) simplemente la considera el uso de elementos de una lengua al hablar o escribir otra.

Otros autores como Suzanne Romaine o Michael Clyne, intentan disipar la noción de agramaticalidad que implica “interferencia”. Para Romaine (1995: 51) la interferencia es simplemente un proceso natural derivado del uso, por parte del bilingüe de más de un idioma en la vida diaria. La autora utiliza también el término “cross – linguistic influence” para evitar la connotación negativa. Clyne ha propuesto generalizar el término “transferencia”, tanto para designar el proceso como el producto final de este fenómeno: “A ‘transfer’ is an instance of ‘transference’ where the form, feature or construction has been taken over by the speaker from another language, whatever the motives or explanation for this. ‘Transference’ is thus the process and ‘transfer’ the product “ (2003: 76). El autor utiliza esta terminología en forma tan general que abarca todo tipo de influencias de unas lenguas en otras en los diversos sistemas: léxico, semántico, fonético, fonológico, prosódico, tonal, grafémico, morfológico y sintáctico así como sus posibles combinaciones.

Thomason utiliza los términos interferencia y “contact induced language change” (cambio lingüístico por contacto). Su definición es, como ella misma indica “amplia”: “any linguistic change that would have been less likely to occur outside a particular contact situation is due at least in part to language contact” (2001:61). Para esta autora cualquier característica de una lengua puede ser adoptada por otra lengua (2001: 63).

Thomason y Kaufman (1988: 39) distinguen entre dos tipos de interferencia: aquella que se produce en los casos en que existe aprendizaje imperfecto por parte de los hablantes, y aquella que se produce sin que haya aprendizaje imperfecto y que corresponde con lo que otros expertos han denominado “préstamo”, como hemos expuesto más arriba. Para estos autores, existe un tipo de interferencia llamado “**interferencia de sustrato**” (“**substratum interference**”) que resulta del aprendizaje imperfecto de la lengua objetivo por parte de los hablantes durante el proceso de desplazamiento lingüístico: “...in this kind of interference, a group of speakers shifting to a target language fails to learn the target language (TL) perfectly. [...] unlike borrowing, interference through imperfect learning does **not** begin with vocabulary: it begins instead with sounds and syntax, and sometimes includes morphology as well before words from the shifting group’s original language appear on the TL” (Thomason y Kaufman, 1988: 39).

Para Germán de Granda (2002: 165) “La totalidad de los procesos modificadores determinados en una Lengua Objetivo (LO) como resultado del contacto con otra Lengua Fuente (LF) son considerados como **transferencia** de esta sobre la primera”. El autor habla de **interferencia** cuando estos fenómenos resultan en procesos no gramaticales debido a la gran discordancia entre las estructuras homólogas originarias de las dos lenguas. Mientras que “las que dan lugar en la LO, por contacto con la LF, a fenómenos modificadores que pueden ser considerados como gramaticales en aquélla son clasificados como **convergencias** y derivan, obviamente de la (al menos parcial) coincidencia de

los rasgos configuradores de las estructuras homólogas que están presentes en el sector morfosintáctico objeto de análisis...” (2002: 165).

Granda considera también un tipo intermedio de convergencia por contacto que llama **convergencia límite** y que define como “la producción de resultados, en la LO, de gramaticalidad dudosa u oscilante, bien por escalonarse los mismos en un continuum de aceptabilidad que abarca desde un polo claramente positivo hasta otro básicamente negativo o por darse, en diferentes estratos, segmentos sociales o áreas diatópicas de la lengua en cuestión, diversos criterios en cuanto a la consideración de los mismos como gramaticales o no gramaticales” (Granda, 2002: 166).

Silva -Corvalán (1994: 4-5) utiliza el término “transferencia” y lo define, siguiendo a Weinreich, como la incorporación de características lingüísticas de una lengua en otra, con la consiguiente reestructuración de los sistemas afectados. Para detallar más el término, la autora describe los siguientes fenómenos:

- 1) La sustitución de una forma de la lengua B por una forma de la lengua A o la incorporación de una forma de A inexistente en B. Este fenómeno corresponde a lo que tradicionalmente se ha llamado *préstamo*, concepto que hemos abordado en el apartado anterior. Silva–Corvalán habla de *transferencia directa*.

- 2) La incorporación del significado de una forma de la lengua A al de una forma existente en la lengua B. Estaríamos también ante una *transferencia directa*.
- 3) El aumento de la frecuencia de una forma de B por corresponderse con una forma categórica o mayoritaria en la lengua A. Se trataría de una *transferencia indirecta*.
- 4) Pérdida de una categoría o una forma de la lengua B que no existe en la lengua A. También estaríamos ante una *transferencia indirecta* (por ejemplo, la pérdida de la marca de género en adjetivos del español hablado en Los Ángeles).

En el presente trabajo utilizaremos los términos interferencia y transferencia indistintamente y seguimos a Weinreich en su definición del fenómeno, aunque somos conscientes de la connotación ligeramente negativa de su visión, por el hecho de hablar de “desviaciones de la norma”. En nuestro trabajo, debido a la metodología empleada y la naturaleza de nuestra investigación vamos a comparar y contrastar la producción lingüística de nuestros informantes con versiones estándares de la lengua, no con la intención de buscar tales “desviaciones”, sino con el objeto de ver cuales son los cambios lingüísticos que se producen. Como hemos dicho antes, el ánimo de este trabajo no es de tipo normativo, ni haremos juicios de valor sobre las variedades

tratadas, sino que nos limitaremos a la descripción de los fenómenos observados.

Creemos que, en el caso del uso del subjuntivo en el español de Los Ángeles, debido al fenómeno de simplificación, los hablantes cuentan con un sistema subjuntivo muy reducido o incluso inexistente, lo que les obliga a utilizar en su lugar otras formas verbales **transferidas** del inglés.

C. 11. ACELERACIÓN DEL CAMBIO LINGÜÍSTICO

Es importante definir aquí este concepto, ya que en muchos fenómenos de cambio lingüístico, podemos hablar de factores que, aunque no sean la causa de un proceso de cambio determinado, si sirven para acelerar dicho proceso que ya se encontraba en marcha en la lengua receptora.

Silva-Corvalán (1994: 5) considera que un proceso de cambio se ha acelerado por causa del contacto con otra lengua cuando la innovación aparece con mayor frecuencia y en un mayor número de contextos al comparar una generación más joven con otra mayor de la misma comunidad de habla y al comparar estos resultados con otra comunidad que hable la misma lengua y que no se encuentre en situación de contacto lingüístico.

En el caso que estamos estudiando es importante tratar de descubrir si los cambios que experimenta el sistema de subjuntivo español son causados directamente por la influencia del inglés o si se trata de tendencias que ya se encontraban en la propia lengua y han sido aceleradas por dicho contacto.

* * *

En este punto se hace necesario recapitular brevemente y relacionar todo lo expuesto en este resumen teórico con el caso que nos ocupa, el español hablado en el Condado de Los Ángeles. Hemos venido diciendo que podemos en Los Ángeles hablar de un mantenimiento de la lengua española en el ámbito social mientras constatamos su progresiva desaparición en el ámbito individual y familiar. Por esto hemos descrito los fenómenos de **mantenimiento de lenguas** en contacto y su fenómeno asociado del **préstamo lingüístico**. En el apartado de “Características del español hablado en Los Ángeles” se describen algunas consecuencias del contacto del español y el inglés que se pueden explicar como préstamos.

Por otro lado, y respecto al progresivo **empobrecimiento y desaparición** del español en las generaciones más jóvenes, podemos decir que nos encontramos ante un fenómeno de especial relevancia para este estudio. A medida que la competencia de los hablantes en nuestro idioma va disminuyendo por causa del desgaste lingüístico, se van produciendo procesos de simplificación y transferencias cada vez más intensas. Tal es el caso del modo subjuntivo en el español de Los Ángeles, donde se produce un proceso de **simplificación**, cuyo resultado es un sistema subjuntivo muy reducido. Para compensar esta deficiencia en su sistema verbal, los hablantes recurren otros tiempos del indicativo por **transferencia** de estructuras propias del inglés.

D. ASPECTOS METODOLÓGICOS

D. 1. EL COMPORTAMIENTO LINGÜÍSTICO QUE VAMOS A ESTUDIAR

Como indica la hipótesis de trabajo, nuestra investigación se centra en el modo subjuntivo en el español hablado en el área metropolitana de Los Ángeles. Diversos estudios sobre el sistema verbal en el español californiano, como los de Manuel Gutiérrez (1995) y Daniel Villa (1997) sobre el futuro y sobre todo el ya mencionado de Silva-Corvalán (1994) sobre el sistema verbal en general, llegan a una misma conclusión: que existe una notable simplificación en el sistema verbal del español californiano. Silva-Corvalán se ocupa, junto con otros fenómenos de cambio en la variedad lingüística estudiada, de la evolución del sistema verbal a través de tres generaciones de latinos bilingües residentes en el Este de los Ángeles. Los datos se recogen, principalmente, por medio de conversaciones grabadas con 50 sujetos. Entre sus conclusiones, la autora indica que existe una notable simplificación en el paradigma verbal del español angelino a través de estas tres generaciones y que dicha simplificación es un proceso que se produce de manera gradual y siguiendo unos patrones muy regulares. En cuanto a las causas de este proceso de simplificación que ofrece Silva-Corvalán, nos referiremos en la sección correspondiente de este trabajo. La tabla que se presenta a continuación es una versión muy simplificada de sus conclusiones:

TIEMPOS VERBALES	PRIMERA GENERACIÓN	SEGUNDA GENERACIÓN	TERCERA GENERACIÓN
Presente	*	*	*
Pretérito	*	*	*
Imperfecto	*	S	S
Presente Subj.	*	S	0
Pres. perfecto	*	S	0
Pretérito Subj.	*	S	0
Condicional S.	*	0	0
Futuro	S	0	0
Pluscuamperfecto	S	0	0
Pret. PerF. Subj.	0	0	0
Pluscuam. Subj.	0	0	0
Condicional Perf.	0	0	0
Futuro Subj.	0	0	0
Futuro perfecto	0	0	0
Fut. perfecto Subj	0	0	0
Pretérito Perf.	0	0	0

* Presencia

S Simplificación

0 Pérdida

Fuente: Silva-Corvalán (1994: 27-37)

Como se puede ver en la tabla, el proceso de simplificación afecta al modo subjuntivo como lo hace con el resto del sistema verbal.

En nuestro trabajo queremos estudiar como este proceso de simplificación se manifiesta en la disminución de la frecuencia y de la competencia en el uso del subjuntivo, así como en la reducción del número de tiempos verbales con que los hablantes cuentan en su repertorio a medida que disminuye su competencia lingüística. Del mismo modo, queremos ver qué tipos de estructuras y tiempos verbales tienden a sustituir al subjuntivo y comprobar si la elección de estos puede estar motivada por interferencias con el inglés.

Hablar de **transferencia** o **interferencia** entre lenguas en contacto es hablar de dos sistemas lingüísticos diferentes, uno de los cuales, en este caso el inglés, la lengua fuente, influye en el otro, el español, que es la lengua receptora. Weinreich indica que, como prerrequisito para un análisis de interferencias, “ ... the differences and similarities between the languages in contact must be exhaustively stated” (2). Es imprescindible pues, y como paso previo a la investigación, el hacer una descripción rigurosa de los rasgos lingüísticos que van a ser analizados en cada una de las lenguas. Los fenómenos lingüísticos que nos ocupan tienen lugar en el nivel morfosintáctico, en concreto dentro del sistema verbal y en la categoría de modo, por lo tanto, en las siguientes, secciones, **Secciones E y F**, procederemos a describir todos los contextos posibles de aparición del subjuntivo en español y sus correspondencias en inglés. Esto nos permitirá cubrir dos aspectos metodológicos importantes:

- Por un lado, nos permitirá elaborar un cuestionario exhaustivo, basado en esta descripción, que incluya una muestra representativa de todos los contextos de ocurrencia del subjuntivo en español. De esta manera tendremos la garantía de que nos encontramos ante un instrumento completo y eficaz.
- Por otro lado, nos permitirá contrastar ambos sistemas lingüísticos para corroborar o desechar la existencia o no de transferencia del inglés al español y conocer, en caso de haberla, el grado de ésta.

En la **Sección G** de este estudio, se incluye tanto un **análisis cualitativo** como **cuantitativo** de los resultados. Como parte de este análisis cuantitativo se mostrará la frecuencia de utilización del subjuntivo en relación con la variable sociolingüística “generación de emigración”, con el objeto de ver si existe esa disminución en la frecuencia de su uso que nos permitiría hablar de simplificación. En el análisis cualitativo, un componente importante es el estudio de aquellas respuestas que no se ajustan a patrones de la lengua estándar y su posible relación con estructuras del inglés, con el objeto de comprobar si existe o no transferencia de esta lengua al español.

D. 2. TRES GENERACIONES DE HABLANTES

En este trabajo se estudia el comportamiento lingüístico de tres generaciones de hablantes latinos del Condado de Los Ángeles. La generación se entiende aquí, no en el sentido usual del término, en función de la edad de los sujetos, sino como lo que llamaremos “generación de emigración”.

Como podemos leer en Lázaro Carreter:

“El concepto mismo de generación sólo puede obtenerse por abstracción, ya que las generaciones, en el seno de la comunidad, forman un continuo. Y los niños no derivan sólo su lenguaje del de sus padres, sino de otras muchas fuentes, en primer término, del lenguaje de sus iguales en edad y clase social. El proceso de cambio es permanente, y va siendo contagiado por los muchachos ligeramente mayores a los ligeramente más jóvenes, pero sin cortes generacionales” (241).

Recordemos que Silva-Corvalán habla también de un continuo en cuanto a la competencia lingüística de los hablantes en las dos lenguas en contacto. En una muestra como la que vamos a recoger, procedente de individuos que vamos a clasificar en distintas generaciones, resulta obvio que la competencia lingüística de cada uno de los hablantes no será igual a la de los demás miembros del grupo generacional en el cual lo encuadremos, sino que dependerá más bien de la propia evolución personal del sujeto. Sin embargo, podemos encontrar semejanzas en el grado de competencia de los hablantes,

así como en otros aspectos sociolingüísticos que se detallan a continuación, entre los miembros de la misma generación de emigrantes, semejanzas que utilizaremos para clasificar a los sujetos participantes en este estudio. Para ello seguiremos la clasificación de Joshua Fishman, citado por Valdés (115), quien considera que el bilingüismo de los emigrantes a los Estados Unidos sigue un patrón específico que es común a todos los grupos inmigrantes y que conduce al monolingüismo en inglés en la cuarta generación. Fishman clasifica dichas generaciones de emigrantes conforme a cuatro etapas:

Etapa Inicial:

Los emigrantes aprenden inglés a través de la lengua materna. Utilizan el inglés sólo en aquellas situaciones en que la lengua materna no se puede utilizar.

Segunda Etapa:

Los emigrantes aprenden más inglés y pueden hablar entre sí este idioma o en el suyo propio. En esta etapa aumenta la transferencia entre ambos idiomas.

Tercera Etapa:

Los hablantes muestran un mayor dominio el inglés que del español, aunque pueden funcionar en mayor o menor medida en ambos idiomas.

Cuarta Etapa:

El inglés ha desplazado a la lengua materna excepto en situaciones privadas de carácter doméstico. Debido a la limitada

competencia en español de este grupo, no vamos a incluir individuos de estas características en nuestro estudio.

Con arreglo a esta clasificación de Fishman, a continuación detallamos nuestros criterios de clasificación en tres generaciones de emigrantes:

El Grupo 1 ó Primera Generación: Comprende a los sujetos nacidos en un país de Hispanoamérica y que emigraron a los Estados Unidos después de los doce años. Aprendieron español en su país de origen donde asistieron a la escuela, e inglés en los Estados Unidos, por lo general, sin escolarización formal.

Según la escuela generativista, existe un dispositivo neurológico que facilita el aprendizaje lingüístico en los niños. Chomsky lo llama "*Language Acquisition Device*" (LAD) o "*Ingenio de Adquisición del Lenguaje*". Penfield y Roberts (1959), en Harley (4), dicen que antes de la edad de 9 a 12 años, el cerebro del niño es mucho más plástico que el del adulto para la adquisición de idiomas.

Nosotros situamos la línea divisoria en los doce años basándonos en la existencia de este dispositivo especial de adquisición del lenguaje, LAD, así como en la "Hipótesis del Periodo Crítico". La "*Hipótesis del Periodo Crítico*" de Lenneberg (1967), en Harley (4-13), dice que la edad óptima para la adquisición de los idiomas es antes de la adolescencia, aproximadamente los doce años, aunque

naturalmente esto varía de unas personas a otras, ya que después de esta edad el dispositivo neurológico necesario para el aprendizaje lingüístico se vuelve mucho más rígido. A esta etapa óptima para la adquisición lingüística se le denomina el "período crítico" de adquisición del lenguaje. De todo esto se deduce que la competencia de los hablantes de este grupo en la segunda lengua, el inglés, nunca será como en la lengua materna, el español, adquirida antes del final del "periodo crítico".

El Grupo 2 ó Segunda Generación: Hablantes nacidos en los Estados Unidos y hablantes nacidos en Hispanoamérica pero que emigraron antes de los doce años. Aprendieron español de sus padres (Primera Generación), sin escolarización formal e inglés en el sistema educativo americano. Algunos de los componentes de esta generación en California tuvieron la oportunidad de beneficiarse de los programas educativos bilingües en los cuales pudieron estudiar español e inglés durante su escolaridad obligatoria. Iniciaron su aprendizaje del inglés durante el "periodo crítico", por lo tanto se puede considerar que aún contaban con el dispositivo neurológico de adquisición del lenguaje.

El Grupo 3 ó Tercera Generación: Nacidos en los Estados Unidos y uno de sus padres pertenece al Grupo 2. Aprendieron español de sus abuelos principalmente y también de sus padres.

Aprendieron inglés de sus padres en su hogar antes de ir a la escuela y después en el sistema educativo americano.

Como se puede ver, nuestros grupos generacionales no están basados en la edad de los individuos que los componen, sino en sus años de residencia en Estados Unidos, así como en la edad a la que empezaron a adquirir el idioma inglés, es decir, que está basada en el tiempo de contacto con este idioma.

D. 3. EL TRABAJO DE CAMPO

La elección de las técnicas para conseguir el material a analizar no fue tarea fácil. Por un lado, queríamos garantizar la espontaneidad de las respuestas obtenidas y conseguir muestras del habla diaria de los entrevistados, para lo cual la **entrevista oral** (Seliger y Shohamy, 166) o la **conversación grabada** (Silva-Corvalán, 1989: 20) parecían las mejores candidatas. Por otro lado, uno de los objetivos esenciales de nuestro trabajo era obtener ejemplos de todos los usos posibles del subjuntivo que puede hacer un hablante nativo o al menos una muestra lo más representativa posible de ellos. Sólo así podríamos garantizar que estábamos estudiando el sistema subjuntivo español en su conjunto y todas las posibilidades de transferencia por parte del inglés. Con este objeto, la metodología óptima nos parecía la utilización de una prueba de tipo estructurado: un **cuestionario** de completación en el cual pudiéramos incluir todos aquellos contextos de uso del subjuntivo que estimáramos necesarios, ya que éste nos aportaría todos los datos en forma sistemática que necesitábamos.

Al mismo tiempo, sería un instrumento muy adecuado para recoger información sobre la competencia lingüística de los hablantes en cuanto al subjuntivo. El uso conjunto de estos dos tipos de técnicas parecía la forma ideal de recabar cuanta más información.

Las técnicas de la entrevista y la conversación grabada, de bajo nivel de estructuración, se han utilizado sobre todo en los estudios sobre el sistema fonológico, ya que la recurrencia en el discurso de los fenómenos pertenecientes a este nivel es considerable. En el caso de estudios de carácter sintáctico, la aparición de las formas y estructuras gramaticales deseadas es mucho menor, lo que dificulta su estudio por medio de estas técnicas. Esta dificultad la anticipábamos en nuestra investigación, ya que el abanico de usos posibles del subjuntivo resulta muy amplio. Especialmente problemático nos parecía vencer un obstáculo que preveíamos: Es sabido que los hablantes y estudiantes de segundas lenguas con bajo nivel de competencia en el idioma, tienden a evitar en su conversación aquellas estructuras e incluso temas en los que no se sienten seguros, substituyéndolos por otros que dominan más. Existe el riesgo de que aquellos de nuestros informantes con mayores limitaciones en el español recurran a estas tácticas en lo que respecta al subjuntivo. Nos encontramos ante lo que Labov (1970) llamó "la paradoja del observador": La lengua vernácula, entendida como la lengua espontánea de la conversación diaria, es la que proporciona los datos más fiables. Es importante recoger los datos por medio de la observación sistemática, sin embargo, esta observación sistemática impide el acceso a la lengua espontánea (Seliger y Shohamy, 1983). En la práctica, todos

nuestros temores sobre las dificultades y limitaciones de la conversación grabada se confirmaron y decidimos abandonar un instrumento que resultaba poco productivo para los objetivos que deseábamos conseguir.

En este punto, el cuestionario se presentaba como la técnica óptima para obtener no sólo la cantidad, sino la calidad de información que deseábamos. Entre las ventajas del cuestionario podemos citar su carácter sistemático y exhaustivo; la posibilidad de diseñarlo según las necesidades de nuestra investigación; la facilidad para aplicarlo de manera controlada y conseguir siempre los datos en las mismas condiciones; la posibilidad de obtener información sobre la competencia lingüística del hablante y sus juicios de gramaticalidad.

Somos también conscientes de las limitaciones de esta técnica. Por medio de ella no podremos captar la espontaneidad del habla conversacional, ya que los informantes tienden a dar la respuesta que les parece más correcta. Pero, por otro lado, la información que podremos obtener será más consciente ya que este medio permite al hablante pensar y hacer uso de recursos lingüísticos que no se encuentran en su memoria inmediata. Seliger y Shohamy (1983) nos previenen de que un estudio experimental “should not make statements about natural language on data that have been collected by means of elicitation instruments, since language data obtained from elicited speech cannot provide an indication of natural occurring speech”. Esta consideración nos parece muy importante, por lo tanto, y aunque no creemos que esto afecta en modo alguno a los resultados de nuestra investigación, es necesario tener presente que nuestro instrumento lo

que nos aporta no son datos sobre la lengua espontánea, sino sobre el nivel de **competencia del hablante en contextos no espontáneos**, así como de sus juicios de **gramaticalidad** sobre el subjuntivo en español. Es importante indicar también que los datos obtenidos en este estudio son datos sobre el nivel de producción lingüística del hablante, ya que no de recepción. Creemos que en el aspecto de comprensión, sobre todo oral, los hablantes presentarían mucho mayor nivel de competencia. Por lo tanto, nuestro estudio se ciñe al nivel de **producción no espontánea**.

D. 4. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

La selección de los informantes se llevó a cabo a través de un **muestreo intencionado o predeterminado**. El criterio principal de selección era el tratarse de latinos bilingües residentes en el Condado de Los Ángeles. Al mismo tiempo, queríamos que procedieran de los varios estratos sociales representativos de la comunidad hispana de este condado, desde la clase obrera a profesionales de la clase media y que se tratara de una muestra equilibrada en cuanto al sexo. Aunque nos interesaba que hubiera una variedad de edades, era más importante poder clasificar a los sujetos en tres generaciones, en función de su lugar de nacimiento y años de residencia en los Estados Unidos, como ya hemos explicado, la “generación de emigración”. Es importante también que exista un número equilibrado de sujetos en cada grupo generacional.

Respecto al número de individuos entrevistados, por un lado necesitábamos que sea lo suficientemente alto como para garantizar la validez y representatividad de la muestra. Por otro lado, era preciso mantener un total manejable que nos permitiera realizar los análisis posteriores sin excesiva dificultad. A pesar de que tradicionalmente los estudios de lingüística se han basado en las intuiciones de uno o dos informantes, esto ha suscitado críticas en el campo de la sociología que ponen en tela de juicio el valor objetivo de los resultados obtenidos de esta manera. Silva-Corvalán considera que es necesario contar al menos un número de cinco hablantes por celda (1989: 19). A nuestro juicio, es muy importante incluir un número que garantice la representatividad de la muestra y esto no se logra en un estudio de estas características con un número inferior a 10 hablantes por celda (en este caso, por generación). Por esto, contamos con un total de cuarenta y dos entrevistados distribuidos de la siguiente manera: doce en la primera generación, quince en la segunda y otros quince en la tercera.

Después de tener establecidos los criterios del muestreo intencionado, los informantes fueron escogidos al azar entre personas de diversos ámbitos: Algunos eran conocidos y amigos de la investigadora, pero la mayoría eran personas con las que se entró en contacto a través de conocidos y amigos. Algunos eran padres de alumnos del colegio donde trabaja la autora, maestros y ayudantes de estos, también del mismo colegio y de otros colegios donde trabajan colegas de la investigadora. Algunos son estudiantes universitarios, alumnos de amigos de la autora. En total, se sometió a la encuesta a un total de

cuarenta y dos individuos, que oscilan desde edades entre los quince y los sesenta y tres años.

En cuanto al nivel educativo tenemos desde personas que no han completado los estudios primarios hasta titulados universitarios. Respecto a la procedencia geográfica, hay sujetos nacidos en varios lugares de Latinoamérica (Méjico, El Salvador, Argentina), en Los Ángeles y en lugares del Sudoeste Americano (Tejas), aunque todos residen en el área metropolitana de Los Ángeles y proceden de varios estratos sociales. Como se ve una muestra amplia y variada para poder garantizar la representatividad de la muestra y la validez del estudio.

A continuación, procedimos a clasificar a nuestros informantes en tres grupos o “generaciones de emigrantes”, en función de las respuestas que dieron a la primera parte de nuestro cuestionario (Véase Apéndice I) y que hacen referencia a una combinación de aspectos de competencia y actitudes lingüísticas, su lugar de nacimiento y años de residencia en los Estados Unidos.

En las siguientes tablas se detallan las características de los hablantes dentro de cada una de las tres generaciones.

TABLA 1: Información personal y lingüística sobre los hablantes de cada generación.

1. 1. Grupo 1: Primera Generación

Hablante	Lugar continuo	Nacido en	Edad	Edad llegada EEUU	Años en EEUU	Años estudio español	Nivel educación	Profesión	Idioma Dominante
1.1	1	Cuba	35	12	23	6	U	Maestro	Ambos
1.2	3	Méjico	63	37	25	6	P	Jardinero	E
1.3	6	Méjico	55	20	35	6	SO	Camarero	E
1.4	7	Nicaragua	30	18	12	13	FP	Tec.Inform.	Ambos
1.5	8	Argentina	32	14	19	9	U	Ingeniero	Ambos
1.6	9	Méjico	24	14	10	3	U	Prog.Inform	I
1.7	11	Méjico	41	14	27	9	SO	Maquilladora	E
1.8	12	Méjico	39	15	24	12	S	Ayud.Maestro	E
1.9	14	Méjico	55	21	34	10	SO	SL	E
1.10	16	Méjico	56	22	34	7	SO	SL	E
1.11	19	Méjico	53	26	24	12	SO	SL	E
1.12	22	El Salvador	22	16	6	8	S	Ayud.Maestro	E

P: Primaria
 SO: Secundaria Obligatoria
 S: Secundaria
 FP: Formación Profesional
 U: Universidad
 E: Español
 I: Inglés

1. 2. Grupo 2: Segunda Generación

Hablante	Lugar continuo	Nacido en	Edad	Edad llegada EEUU	Años en EEUU	Años estudio español	Nivel educación	Profesión	Idioma Dominante
2. 1	2	Méjico	24	6	18	1	U	Ayu.Maestro	I
2. 2	4	Méjico	27	5	22	2	U	Ayu.Maestro	I
2. 3	5	E. Unidos	31	-	-	3	U	Secretaria	Ambos
2. 4	10	Méjico	21	8	13	5	U	Maestro	Ambos
2. 5	13	Los Ángeles	19	-	-	-	SO	Camarera	I
2. 6	15	El Salvador	23	5	18	1	U	Ayu.Maestro	I
2. 7	17	Los Ángeles	40	-	-	1	S	Ayu.Maestro	E
2. 8	18	E. Unidos	21	-	-	-	SO	SL	I
2. 9	20	El Salvador	24	9	15	3	U	Enfermera	I
2. 10	23	E. Unidos	42	-	-	-	S	SL	I
2. 11	24	Los Ángeles	15	-	-	-	P	Estudiante	I
2. 12	25	El Salvador	17	7	10	2	P	Estudiante	I
2. 13	27	Los Ángeles	33	-	-	-	U	Ingeniero	I
2. 14	28	E. Unidos	22	-	-	-	U	Informático	I
2. 15	30	Los Ángeles	29	-	-	1	U	Maestra	E

P: Primaria
 SO: Secundaria Obligatoria
 S: Secundaria
 FP: Formación Profesional
 U: Universidad
 E: Español
 I: Inglés

1.3. Grupo 3: Tercera Generación

Hablante	Lugar continuo	Nacido en	Edad	Edad llegada EEUU	Años en EEUU	Años estudio español	Nivel educación	Profesión	Idioma Dominante
3.1	21	Los Ángeles	39	-	-	10	U	Maestra	I
3.2	26	El Paso, TX	39	-	-	-	S	Ayu.Maestro	I
3.3	29	Los Ángeles	31	-	-	-	U	Maestra	I
3.4	31	El Paso, TX	49	-	-	-	S	Ayu.Maestro	I
3.5	32	Phoenix, AZ	50	-	-	-	S	Ventas	I
3.6	33	Los Ángeles	24	-	-	-	U	Ayu.Maestro	I
3.7	34	Los Ángeles	30	-	-	-	S	Ayu.Maestro	I
3.8	35	E. Unidos	31	-	-	-	S	Secretaria	I
3.9	36	El Paso, TX	55	-	-	-	P	SL	I
3.10	37	Los Ángeles	33	-	-	-	U	Ingeniero	I
3.11	38	Los Ángeles	25	-	-	-	SO	Limpiador	I
3.12	39	E. Unidos	40	-	-	-	P	Dependiente	I
3.13	40	Los Ángeles	42	-	-	-	SO	Camarero	I
3.14	41	E. Unidos	22	-	-	4	S	Ayu.Sheriff	I
3.15	42	E. Unidos	21	-	-	-	U	Ayu.Maestro	I

P: Primaria
 SO: Secundaria Obligatoria
 S: Secundaria
 FP: Formación Profesional
 U: Universidad
 E: Español
 I: Inglés

D. 5. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Nuestro cuestionario consta de tres tipos de pruebas:

- Un cuestionario sociolingüístico de actitudes, competencia y comportamiento lingüísticos
- Un test de utilización del subjuntivo
- Una entrevista sobre los matices en el significado del subjuntivo

D. 5. 1. Cuestionario Sociolingüístico. Información Preliminar

La primera sección que hemos titulado " Información Preliminar" es un **cuestionario sociolingüístico** de actitudes, competencia y comportamiento lingüístico, que consta de dieciséis preguntas y fue elaborado basándonos en uno mucho más extenso de Ramírez (1992: 233).

Algunas de las preguntas van encaminadas a conseguir información de tipo personal, como son la edad, lugar de nacimiento, edad de llegada a los Estados Unidos, años de residencia en este país, educación, profesión..., de gran importancia a la hora de clasificar a los hablantes en los grupos generacionales descritos arriba. Otras preguntas solicitan información sobre competencia y comportamiento lingüísticos del hablante. Algunas de estas preguntas, son las siguientes:

¿Cómo aprendió español?

¿Cómo aprendió inglés?

Años de escolarización formal en español

Años de escolarización formal en inglés

Por lo general, hablo más en ... / I speak mostly in ...

Español

English

Enumere situaciones o lugares en donde habla sobre todo en español

Enumere situaciones o lugares en donde habla sobre todo en inglés

Enumere razones por las cuales resulta útil saber español

Enumere razones por las cuales resulta útil saber inglés

Piense por un momento en el español que habla usted. Usando las palabras de esta lista, ponga una cruz en uno de los seis espacios entre cada par de adjetivos para indicar como calificaría el español que habla:

Malo	_____	Bueno
Confuso	_____	Claro
Útil	_____	Inútil
Rápido	_____	Lento

Esta sección de información preliminar se redactó en español y en inglés, para asegurarnos que todos los hablantes, tanto los que tienen mayor

competencia en español, como los que la tienen en inglés, pudieran responder a nuestras preguntas sin dudas o errores.

Del mismo modo, se incluyeron unas instrucciones en la primera página de la encuesta en las cuales se explica, tanto en inglés como en español, el objetivo de la investigación y se dan unas importantes indicaciones a la hora de responder a las preguntas. Con estas instrucciones se intenta tranquilizar al encuestado, hacerle comprender que el cuestionario no es sino un instrumento para conocer las características del español de Los Ángeles y que no se trata de un "examen" para demostrar que conoce la respuesta correcta, tratando así de eliminar la tensión que tal impresión le podría causar. Del mismo modo, se le pide que responda espontáneamente, la primera palabra que se le venga a la mente, para poder así acercarnos a la espontaneidad del lenguaje oral.

D. 5. 2. Cuestionario de verbos. Sección I:

Test de uso del subjuntivo

La redacción de la sección de verbos fue bastante más compleja. Se trataba de descubrir si el uso del subjuntivo en el español de Los Ángeles tiende a desaparecer en favor de otras formas verbales transferidas del inglés, por este motivo, queríamos presentar ejemplos varios de todos y cada uno de los usos posibles del subjuntivo que puede hacer un hablante nativo. Sin embargo, nos encontrábamos con dos dificultades, por un lado la excesiva extensión que una encuesta de estas características, que limitaría el número de personas dispuestas a colaborar. Por otro lado, dificultaría la clasificación de los resultados

de manera que fuesen relevantes a nuestra investigación, ya que en muchos casos, los modos subjuntivo e indicativo se neutralizan siendo ambos posibles en oraciones gramaticalmente correctas, en ocasiones con cambio de significado o de matiz y en otras sin él. En su manual sobre el subjuntivo, Borrego, Asencio y Prieto (5,6) indican que aquellos contextos que admiten solamente subjuntivo producen resultados agramaticales si se construyen en indicativo. Se trata de un subjuntivo contextualmente condicionado. Por otro lado, están aquellas construcciones que admiten ambos modos y que no producen resultados agramaticales, pero sí un cambio de significado, según se use el indicativo o el subjuntivo.

Tomando en consideración esta distinción, se optó por redactar dos ejercicios, por un lado uno, que llamamos “Test de uso del subjuntivo” donde se incluyeron oraciones del primer tipo, es decir donde el subjuntivo estaba determinado por el contexto, por otro lado, otro ejercicio, la “Entrevista sobre matices del significado” donde las oraciones permiten el uso de ambos modos.

El “Test de uso del subjuntivo” es un ejercicio de completación donde el sujeto ha de colocar el verbo entre paréntesis en el tiempo que considera adecuado en una oración dada y con un total de veinte oraciones que incluyen, sino todos los usos posibles del subjuntivo, al menos sí los más representativos. Los informantes sólo sabían que se trataba de un ejercicio de verbos en español, pero no que el objeto de estudio era el subjuntivo.

En la redacción de cada una de las oraciones se hubo de poner gran cuidado, ya que queríamos asegurarnos de que la respuesta hubiera de requerir

obligatoriamente el modo subjuntivo, aunque existieran varias posibilidades en cuanto al tiempo. De esta manera, podríamos, sin miedo a equivocarnos, concluir que si el sujeto no respondía utilizando el subjuntivo, siendo este obligatorio para la construcción de una oración gramaticalmente correcta, no era por una preferencia personal, sino debido a una deficiencia en su dominio del modo subjuntivo.

En cuanto a los tiempos, nos hemos limitado a la inclusión del presente, el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto, dejando sin tratar las formas en desuso del futuro simple y compuesto. Hemos incluido diez oraciones que requieren la utilización del presente, tres que requieren obligatoriamente el imperfecto, dos oraciones que admiten tanto el presente como el pretérito perfecto y cuatro oraciones que admiten el imperfecto o el pluscuamperfecto.

D. 5. 3. Cuestionario de verbos. Sección II:

Entrevista sobre matices del significado

Esta sección se elaboró principalmente con el objetivo de obtener información adicional sobre las preferencias y el grado de sofisticación del hablante en su uso del subjuntivo. El ejercicio consta de cinco oraciones que permiten el uso de ambos modos, indicativo y subjuntivo, pero existen diferencias en el significado que se obtiene dependiendo de cual se utilice. En ellas el sujeto tiene que indicar su preferencia de utilizar indicativo o subjuntivo.

Veamos unos ejemplos para clarificar este punto:

21. Ignoraba que ____ tan mala persona.

era

fuera

era/ fuera (indistintamente)

era/ fuera (distinto significado)

22. Laura no había admitido que ____ un amante.

tuviera

tenía

tuviera/tenía (indistintamente)

tuviera/tenía (distinto significado)

En las cuestiones 21 y 22 existe una sutil diferencia entre el uso del indicativo, el hablante muestra certeza sobre la afirmación, y el uso del subjuntivo, el hablante muestra cierta duda.

23. Se empeñó en que _____ mucho.

bebiéramos

bebíamos

bebiéramos/bebíamos (indistintamente)

bebiéramos/bebíamos (distinto significado)

24. Gritaron que les _____ .

seguían

siguieran

seguían/siguieran (indistintamente)

seguían/siguieran (distinto significado)

En estas oraciones, 23 y 24, el uso del modo subjuntivo convierte la oración en un mandato, mientras que el indicativo simplemente narra unos hechos.

25. Los que _____ aprobarán.

estudian

estudien

estudien/ estudian (indistintamente)

estudien/ estudian (distinto significado)

En esta última oración existe también una pequeña diferencia de matiz entre el uso del indicativo y el subjuntivo. El primero indica que el hablante tiene experiencia, sabe quienes son los que estudian, mientras que el segundo indica que no la tiene.

Este ejercicio fue administrado oralmente por la investigadora que leía la oración con las dos posibilidades, pedía al entrevistado que indicara cual de las dos prefería utilizar y anotaba la respuesta. Si el entrevistado no lo indicaba espontáneamente, entonces la investigadora preguntaba si consideraba que

existía alguna diferencia entre el significado de ambas oraciones y, si era así, en que radicaba la diferencia.

Este ejercicio nos proporciona información sobre las preferencias del sujeto, ya que podemos ver cual es la tendencia predominante, indicativo o subjuntivo, cuando existen ambas posibilidades. También, nos proporciona información sobre el grado de sofisticación que el sujeto tiene en el uso del subjuntivo, ya que se le pide que distinga entre usos muy próximos y variaciones mínimas de significado entre el uso del modo indicativo o el subjuntivo, que depende del grado de certeza o duda del hablante.

D. 5. 4. – Aplicación experimental de la prueba

Una versión inicial del cuestionario fue sometida al escrutinio de 10 hablantes nativos de español, con el objeto de descubrir ambigüedades o problemas. Con las aportaciones de estos hablantes, la mayoría de ellos procedentes del campo de la Lingüística, se procedió a la redacción de la versión final, que se puede encontrar en su integridad en el APENDICE I.

D. 5. 5. Aplicación del cuestionario

Al pasar cuestionario a los tres grupos fue necesario repasar las instrucciones cuidadosamente con todos ellos y en ocasiones pedir clarificaciones posteriores a las respuestas dadas. Estas clarificaciones en su

mayoría se referían a aspectos ortográficos: Sabemos que nuestros sujetos presentan competencia oral en español, pero no han recibido instrucción formal en dicho idioma. Como se puede ver en el análisis de los resultados del cuestionario, encontramos frecuentes errores ortográficos en ellos. En algunos casos, estos errores tienen fácil interpretación, por ejemplo, muchos individuos escriben “saces” por “saques”. En otros casos, los errores o faltas de acentuación oscurecen la interpretación de la respuesta. Por ejemplo, si el sujeto escribe “llegue” o “llego”, existe la duda, de si habrán querido poner “llegue” o “llegué”, “llego” o “llegó”. En estos casos, pedíamos al individuo que clarificara lo que había escrito y hacíamos la anotación correspondiente.

Con el Grupo 3, se hizo necesario en muchos los casos el hacer la encuesta oralmente. La investigadora leía las oraciones y anotaba las respuestas, ya que algunos de estos sujetos entienden y hablan, pero no leen ni escriben en español.

E. EL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL

La categoría morfosintáctica del modo ha sido profusamente estudiada y debatida por los gramáticos y por su complejidad sigue aún eludiendo a las definiciones y clasificaciones. En nuestra lengua española, el tema del modo es de gran importancia, como expresa Porto Dapena “El modo constituye, incluso antes que el tiempo – con el que se mezcla y hasta se confunde a veces-la más importante de las categorías verbales estructuradoras de nuestra conjugación (11). Su complejidad la expresó bien Bell (81) utilizando la metáfora del “ovillo” de infinitos “cabos”, y por su parte Sastre Ruano (13) considera la alternancia indicativo/subjuntivo “uno de los aspectos más importantes y complejos de la estructura de la oración en español”.

Tradicionalmente, el estudio de esta oposición indicativo/subjuntivo ha originado la aparición de dos escuelas que defienden visiones distintas. Por un lado esta la escuela que podríamos llamar **gramatical** o **sintáctica**. Según esta visión se defiende que ciertas clases de verbos u otras palabras y locuciones de la oración principal exigen verbos en subjuntivo en los complementos oracionales. De esto se desprende que las formas del subjuntivo por sí mismas no tienen ningún significado y aparecen solamente en función de criterios sintácticos. Uno de los defensores de esta visión fue el gramático venezolano Andrés Bello, quien, según Castronovo (67), en las primeras cuatro ediciones de

su *Gramática*, da una definición de modo de orden semántico. Sin embargo, en la quinta edición, Bello enmienda su definición para alejarse del enfoque semántico y aproximarse a otro sintáctico, basado en las relaciones paradigmáticas. Stockwell, Bowen y Martin (1965), siguiendo los principios de la teoría generativista de Chomsky, también centran sus esfuerzos en la clasificación de los verbos en función de si requieren o no subjuntivo. Sin embargo, han encontrado muchas dificultades en este empeño, porque la elección de modo implica una compleja relación entre la sintaxis y la semántica y ninguna teoría semántica es todavía adecuada en el sistema transformacional (Terrel y Bybee, 146).

Este enfoque, por su carácter sistemático y más asequible para los estudiante de idiomas, es también el que se suele adoptar en textos de enseñanza del español a estudiantes extranjeros, como los manuales de Fernández Álvarez (1987), de Borrego y otros (1986).

Por otro lado, se encuentran las escuelas que podríamos llamar **semanticistas**, según las cuales la elección del modo en español está ligada al significado de la oración. Esto implica que el modo verbal lo elige libremente el hablante en función de lo que intenta expresar y por lo tanto el indicativo y el subjuntivo, sí tienen significado.

Esta postura fue defendida por Lenz (1944) que definió el modo como “ la categoría gramatical según la cual se clasifican las formas verbales propiamente tales, subjetivamente, desde el punto de vista del que habla, en correspondencia con su valor lógico” (Navas Ruiz, 112). También Terrel y Bybee (1974) han

desarrollado esta visión y la han aplicado a la enseñanza del español como lengua extranjera.

La *Gramática de la RAE* (1917) utiliza el criterio semántico (Castronovo, 72 y 78) y presenta 5 modos, infinitivo, indicativo, potencial, subjuntivo e imperativo. En posteriores revisiones se ha ido modificando esta clasificación y en el “Esbozo” de 1973 el criterio sigue siendo semántico pero ya sólo aparecen 3 modos: indicativo, imperativo y subjuntivo.

Gili Gaya otorga un papel decisivo a las actitudes del hablante en la elección del modo. “Con los modos expresamos nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciamos” (1976: 131). La oposición entre indicativo/subjuntivo se establece en función del contraste entre realidad e irrealidad.

Alarcos Llorach (1999) en su *Gramática Funcional del Español*, y siguiendo los principios del funcionalismo, formula el contraste entre indicativo y subjuntivo en función también de la oposición binaria entre la realidad y la irrealidad, la forma marcada será el subjuntivo y la no marcada, el indicativo.

Zamorano Aguilar (2001: 188) habla sobre la importancia de un enfoque amplio, que él llama “panlingüístico”.

En nuestra investigación, necesitaremos hacer uso de una clasificación del subjuntivo con un doble objetivo: Por un lado, el de comparar los contextos

de uso del subjuntivo español con el inglés y, por otro lado, el de confeccionar el cuestionario sobre su uso. Ya expusimos anteriormente que para poder comprobar si existía transferencia o interferencia entre lenguas en contacto era necesario comparar los dos sistemas lingüísticos en cuestión, en este caso el inglés, lengua fuente, y el español, lengua receptora, para posteriormente ver los usos que realizan los hablantes. Según Weinreich, como prerrequisito para un análisis de interferencias, es imprescindible hacer una descripción de los rasgos lingüísticos que van a ser analizados en cada una de las lenguas. Por lo tanto, en esta sección queremos describir todos los contextos posibles de aparición del subjuntivo en español y en la sección siguiente lo haremos con sus contextos correspondientes en inglés. Esto nos permitirá elaborar un cuestionario exhaustivo, basado en esta descripción, que incluya una muestra representativa de todos o casi todos los contextos de ocurrencia del subjuntivo en español. Por otro lado, nos permitirá contrastar las respuestas dadas por nuestros hablantes con ambos sistemas lingüísticos para confirmar o desechar la existencia o no de transferencia del inglés al español.

La clasificación básica de la que hemos partido, por su claridad y exhaustividad, es la propuesta por Emma Martinell Gifre (1985). No obstante, nos parece necesario completar la visión ofrecida por esta autora con datos tomados de las obras de Solé y Solé (1977), Porto Dapena (1991) y Fernández Álvarez (1989). La clasificación ofrecida por Martinell Gifre, por estar hecha con un objetivo eminentemente didáctico se podría encuadrar en un enfoque más bien sintaxista, aunque abundan matices de tipo semántico. Somos de la opinión

con Navas Ruiz de que “el intento por vaciar la gramática de contenido semántico parece abocado al fracaso” (137), y si hemos preferido un enfoque de corte ligeramente más gramatical que semántico es solamente por sencillez de exposición.

Nuestra clasificación sigue la división tradicional en subjuntivo independiente y dependiente y, dentro de este, la división en tipos de proposiciones ya que nos parece el “único camino para una descripción metódica y exhaustiva” (Navas Ruiz, 139).

El imperativo, caso problemático que unos gramáticos asignan al indicativo y otros al subjuntivo, no forma parte de nuestra investigación, aunque sí lo forman, como veremos, los mandatos indirectos.

E. 1. VALORES TEMPORALES DE LAS FORMAS DEL SUBJUNTIVO

Aunque no todos los gramáticos coinciden en este punto, la tendencia es a considerar cuatro formas del subjuntivo en pleno uso (presente, imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto) y dos formas en desuso (futuro y futuro imperfecto).

Respecto al valor temporal de las formas de subjuntivo conviene precisar que, a diferencia de lo que ocurre en indicativo, la referencia a la realidad temporal no consiste en situar en ella la realización efectiva, actual, de acciones, procesos o situaciones, sino en aludir a estas como algo virtual,

independientemente de que sean o no llevadas a cabo (Sastre Ruano, 200). De ahí la dificultad para los hablantes no nativos y los estudiantes de español como segunda lengua. Todos los tiempos del subjuntivo son relativos, lo que hace inseguras las relaciones de anterioridad, posterioridad o simultaneidad, no obstante, el aspecto imperfecto de las formas simples y el perfecto de las compuestas se mantiene.

A continuación ofrecemos la clasificación que de los tiempos del subjuntivo hace Gili Gaya (1976: 175, 183).

Presente : “Cante”

Expresa tiempo presente/futuro

Aspecto imperfecto

(Pretérito) Imperfecto: “cantara” o “cantase”

Expresa tiempo pasado/presente/futuro

Aspecto imperfecto

(Pretérito) Perfecto: “ haya cantado”

Expresa tiempo pretérito/futuro

Aspecto perfecto

(Pretérito) Pluscuamperfecto: “hubiera “ o hubiese cantado”

Expresa pasado y muy rara vez futuro

Aspecto perfecto

Futuro : “cantare”

Expresa acción venidera posible

Aspecto imperfecto

Futuro perfecto: “hubiere cantado”

Expresa acción venidera posible

Aspecto perfecto

Respecto a la **desaparición de los dos futuros de subjuntivo** podemos decir que, aunque estos dos tiempos eran muy frecuentes en el español medieval y clásico, han desaparecido prácticamente del sistema verbal actual. Solamente perviven en la lengua cotidiana, en algunas expresiones hechas y refranes: “Adonde fueres haz lo que vieres”. Se utilizan aún en el español escrito sobre todo en lenguajes especializados conservadores, como son el jurídico y el administrativo (Sastre Ruano, 39).

Las formas del **pretérito imperfecto** en “-ra” y “-se” no siempre pueden substituirse entre sí. Esta diferencia en sus funciones se puede explicar reparando en su procedencia etimológica (Gili Gaya, 1976: 178 –181).

La forma en “-ra” procede del pluscuamperfecto de indicativo latino (amaveram) y la forma en “-re” del pluscuamperfecto de subjuntivo (amavissem). Tras un proceso evolutivo que no viene al caso relatar aquí, ambas formas vinieron a converger en una, el pretérito imperfecto de subjuntivo. Sin embargo, perviven usos de la forma en “-ra” que proceden de su antiguo valor como tiempo de indicativo. Es en estos casos en los cuales no puede ser substituida por la forma en “-se”. En los únicos contextos en los cuales ambas son “perfectamente

equivalentes no sólo en el sistema, sino en el uso lingüístico” es en los subjuntivos (Alarcos Llorach,1999: 68).

Los usos exclusivos de “-ra” son los siguientes según Emilio Lorenzo (1994: 244):

- a) Restos del pluscuamperfecto latino: *llamara = había llamado*.
- b) Formas de cortesía. Decimos *quisiera* por *quiero*, pero no *quisiese*.
- c) Frases hechas: ¡acabáramos!, otro gallo nos cantara.
- d) “-ra” en usos de potencial: *fuera buena idea* por *sería buena idea*.

En cuanto a los contextos subjuntivos donde ambas formas son intercambiables, los diversos autores consultados parecen coincidir en los siguientes puntos:

Gili Gaya (1976: 180) cita a Cuervo, con quien coincide en afirmar que la forma en “-se” es de uso más frecuente en España en la conversación ordinaria; mientras que “-ra” se usa mucho entre personas cultas y en la lengua escrita.

Los datos aportados por Lorenzo (1994: 245-247) parecen coincidir con los suyos. El autor achaca la libre utilización de ambas formas en contextos subjuntivos a la influencia de la escolarización. En su análisis de obras literarias contemporáneas se registra una “preferencia individual mayoritaria por “-ra” ”.

Por otro lado, Pedro Carbonero Cano (1990: 45-58), en su estudio sobre la aparición de estas dos formas en el habla popular sevillana encuentra un mayor predominio de la forma en “-ra” (en un 86,45% de los casos) sobre la forma en “-se” (en el 13,54% de los casos), tanto entre hablantes masculinos como

femeninos, de diferentes edades y nivel sociocultural. Para este autor, esta preferencia que él llama “raista”, muestra el parentesco del habla sevillana con las hablas americanas.

En cuanto a Hispanoamérica y en contraposición con el uso peninsular, es interesante observar que tanto José Moreno de Alba (1988: 180) como Juan Antonio Frago García y Mariano Franco Figueroa (2003: 117) indican una preferencia por la forma “-ra” en el habla popular y “-se” en registros más cultos.

Entramos en estos detalles sobre las formas “-ra” y “-se” porque nos parece interesante ver en que porcentajes nuestros sujetos utilizaran una u otra, aunque no sea este el objetivo principal de nuestro trabajo.

E. 2. USOS DEL SUBJUNTIVO

Como hemos mencionado anteriormente en la elaboración de esta sección se han utilizado materiales de Martinell Gifre (1985), Solé y Solé (1977), Fernández (1987) y Porto Dapena (1991). También se incluye en cada sección un recuadro con las oraciones de cada tipo que hemos diseñado para el cuestionario.

E. 2. 1. EL SUBJUNTIVO EN ORACIONES INDEPENDIENTES

La oración independiente es la única oración simple que admite modo subjuntivo (Fernández, 98-104).

Sólo hay tres clases de oraciones independientes:

- **Construcciones dubitativas introducidas por adverbios:** “tal vez”, “quizá”, “acaso”, “puede que”, “probablemente”, “posiblemente”...
Alterna con el indicativo indistintamente, dependiendo del grado de seguridad que el hablante quiera expresar.

Posiblemente es / sea cierto.

- **Órdenes:** En los mandatos directos todas las personas llevan el subjuntivo, excepto tu/vosotros que van en imperativo. En los mandatos indirectos todas las personas del imperativo en afirmativa van en subjuntivo. Las órdenes negativas van siempre en subjuntivo.

¡Qué María salga inmediatamente!

¡Qué no se empeñe en eso!

- **Oraciones exclamativo-desiderativas:**

¡Ojalá (que) ... ¡Ojalá venga!

¡Así...! ¡Así llueva!

CUESTIONARIO (Sección I)

Ordenes o mandatos

17. (VENIR) Vengan ustedes a vernos cuando gusten.

18. ¡ No (SACAR) saques esos libros de su sitio!

Desiderativas

20. ¡Ojalá yo no lo (CONOCER) hubiera-se conocido / conociera
/conozca nunca!

E. 2. 2. ORACIONES PSEUDO-INDEPENDIENTES

Aunque Martinell Gifre (23-29) engloba estas oraciones con las independientes, ya que tienen apariencia de serlo, Fernández, (105) considera que son oraciones subordinadas, con verbos elípticos. En nuestro cuestionario no hemos incluido oraciones de este tipo debido a su carácter casi de “frases hechas” que las hace poco representativas del uso del subjuntivo.

- **Construcciones reduplicadas:** Se caracterizan por la repetición del verbo, son reiterativas o disyuntivas.

Venga quien venga.

Le guste o no le guste.

- **Oraciones que tienen el verbo principal elidido**

¡Qué! ... ¡Qué te mejores!

¡Que os divirtáis! (deseo)

Lo que tú digas.

Como digas

Cuando quieras.

- **Expresiones fijas**

“Que yo sepa/ recuerde/ vea...”

“¡Maldita sea! ... !” “¡Dios quiera...!” “Que conste que...”

“¡Venga!” “¡Vaya ¡” “¡Para que veas/ lo sepas!”.

E. 2. 3. EL SUBJUNTIVO EN ORACIONES SUBORDINADAS

E. 2. 3. 1. - SUBORDINADAS ADJETIVAS O DE RELATIVO

En este tipo de oraciones puede aparecer, tanto indicativo como subjuntivo. Lo que determina la aparición de uno u otro es el **antecedente**.

Fernández (85) utiliza el criterio de “**experiencia / no experiencia**” del antecedente, siguiendo a Bull. Cuando el hablante tiene experiencia del antecedente se utilizara indicativo, cuando no la tiene, subjuntivo.

Martinell Gifre (43) esencialmente sigue un criterio similar, aunque ella lo llama “**determinación / indeterminación**”.

Conozco un hotel que es muy tranquilo. (Indicativo)

Busco un hotel que sea tranquilo. (Subjuntivo)

En las oraciones donde se niega la existencia del antecedente, se habrá de utilizar obligatoriamente el subjuntivo.

No conozco a nadie que hable chino.

CUESTIONARIO (Sección I)

Oraciones adjetivas

8. No he visto jamás una mujer que (HABLAR) *hable* tanto.
9. Estábamos buscando una casa que (SER) *fuera* / *sea* más grande que esta.

E. 2. 3. 2. – SUBORDINADAS ADVERBIALES

1. **Causales**: Se utiliza indicativo en las oraciones afirmativas tanto de presente y pasado como de futuro.

El subjuntivo se utiliza en las cláusulas negativas.

He ido porque debía hacerlo, no porque tuviera ganas.

2. **Consecutivas**: Aparece el indicativo en las oraciones afirmativas de presente, pasado y futuro y el subjuntivo en las cláusulas negativas.

No soy tan ingenuo que puedas engañarme.

3. **Finales**: Siempre van en subjuntivo.

Te lo compro para que te lo pongas.

4. **Concesivas**: Llevan indicativo en oraciones de pasado, presente y acción habitual y subjuntivo en las de futuro.

Aunque estaba sonando el teléfono, no me levanté.

Me casaré con él aunque me critiquen.

5. **Temporales y locativas**: Llevan indicativo cuando van en tiempo pasado, presente y acción habitual y subjuntivo en las de futuro.

Cuando sea mayor podré salir más.

Donde lo coloques estará bien.

Desde que se casó su hija se ha sentido muy sola.

6. Condicionales: Las oraciones condicionales con las partículas “*con tal de que*”, “*a no ser que*”, “*en caso de que*”, “*siempre que*”, “*como*”, “*a condición de que*”, siempre se construyen con el subjuntivo, ya que las acciones que introducen son forzosamente no experimentadas. La conjunción “*si*” puede admitir indicativo o subjuntivo, dependiendo del grado de duda del hablante. Si éste considera la condición como real, es decir, que hay seguridad en el cumplimiento de los hechos, se construyen con indicativo y llevaran subjuntivo las Hipotéticas (o Imaginarias) y las Imposibles (o Irreales).

A continuación exponemos las estructuras oracionales que siempre llevan subjuntivo.

- **Hipotéticas**

Prótasis

Apódosis

Si + verbo en imperfecto de subjuntivo + verbo en condicional simple

Si tuviera vacaciones me iría a Ibiza.

- **Imposibles**

Prótasis

Apódosis

Si + verbo en pluscuamperfecto de subjuntivo + verbo en condicional compuesto o pluscuamperfecto de subjuntivo

Si hubiera sabido que era tu cumpleaños, te habría / hubiera(se) llamado.

7. **Comparativas**: Siempre van en indicativo. Si el término de la comparación es una oración (adjetiva, sustantiva, adverbial) se siguen las normas de cada una de estas.

Me siento mejor que cuando tenía veinte años.

CUESTIONARIO (Sección I)

Oraciones adverbiales

Finales

14. Prepararé la cena para que tú (PODER) puedas trabajar en tu proyecto.

Concesivas

11. Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) hayas invitado / invites / invitaste .

15. Aunque (TU - ESTAR) estuvieras-ses gordo, te querría.

Temporales

10. Le dije que cuando (YO - TERMINAR) terminara- se / hubiera - se terminado el informe se lo entregaría.

12. Hasta que no (SER) sea de noche, no empezarán los fuegos artificiales.

13. Tenemos que limpiar bien la casa antes de que (LLEGAR) lleguen tus padres.

Condicionales

16. Si tú me (PRESTAR) hubieras-ses prestado atención, no habrías cometido tantos errores.

E. 2. 3. 3. – SUBORDINADAS SUSTANTIVAS

Subordinadas sustantivas en función de sujeto

Llevan siempre el verbo en subjuntivo, aunque hay algunas excepciones.

Las construcciones responden a tres estructuras fundamentales:

- Con verbos de emoción:

Pronombre + verbo en + que + oración subordinada
personal 3ª persona sing.

Me + gusta, molesta, desespera, interesa, conviene, importa, sorprende, asusta, alegra (causa alegría), aterroriza (produce terror), da pena/ miedo, pone triste/alegre, preocupa (tiene preocupado), parece extraño/ absurdo, resulta absurdo / tonto...

Me molesta que fumes tanto

Excepciones.- En los siguientes casos se utiliza el indicativo, ya que se desprende la realidad de los hechos enumerados.

Me parece que

Me consta que + indicativo

Me parece evidente que

Me parece que hoy ya no viene

Sin embargo, cuando van en negativa, ya no se desprende la realidad de los hechos, por lo tanto, las acompaña el subjuntivo.

No me consta que se haya marchado.

- **Con verbos de posibilidad:**

Puede que

Puede suceder que

Puede ocurrir que + oración subordinada en subjuntivo

Puede ser que

Puede ser que llueva

Excepciones. –

Parece que

Sucede que + indicativo

Ocurre que

Parece que hoy no es mi día de suerte.

- **Con Expresiones impersonales que denotan juicios de valor:**

Ser

Resultar + atributo + que + O. subordinada en subjuntivo

Parecer

Es útil / bueno / posible / necesario / lógico / de esperar / importante / imprescindible / mejor / suficiente / conveniente / igual / una suerte/ una lastima / natural/raro/difícil

Es necesario que tú lo revises.

Excepciones.- Cuando el atributo indica la realidad del hecho descrito va en indicativo, excepto si van en negativa:

Es seguro / evidente / cierto / verdad / indudable + indicativo

Es evidente que no te quiere.

No es cierto que vaya a comprar un coche.

“La frase subordinada que cumple función de sujeto respecto del verbo principal, acogida aquí a tres estructuras básicas, presenta su verbo en subjuntivo, salvo que el significado del verbo principal o del atributo, en el caso de las copulativas, implique cumplimiento real de los hechos enunciados” (Gifre, 36).

CUESTIONARIO (Sección I)

Oraciones sustantivas en función de sujeto

Con verbos de emoción

1. Me gusta mucho que me (REGALAR) regalen flores.

Con verbos de posibilidad

19. Puede ser que (NOSOTROS - VIAJAR) viajemos a Grecia el próximo verano.

Expresiones impersonales que denotan juicios de valor

6. Será mejor que (VENIR) vengas conmigo.

7. Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) aprendamos el código hoy.

Subordinadas sustantivas en función de complemento directo

Pueden aparecer en indicativo y subjuntivo: La frase subordinada que cumple función de complemento directo respecto del verbo principal presenta indicativo o subjuntivo según el tipo de **significado del verbo principal**. Hay que contar con algunos verbos que admiten los dos modos, cosa que produce una variación en su significado, o denota una cierta matización en la actitud del locutor respecto a los hechos que enuncia.

a) Verbos que rigen indicativo

- Verbos de percepción física (“oigo”, “veo”...) o mental (“adivinar”, “imaginar”, “soñar...”):

Adivino que estas inquieto.

- Verbos de opinión o conocimiento (“opinar”, “considerar”, “saber”, “creer”, “pensar”) en afirmativa:

Opino que la televisión distrae.

- Verbos de acto de voluntad (“prometer”, “asegurar”...):

Te prometo que iremos.

- Verbos que describen acciones lingüísticas relativas al intercambio de información, (“confesar”, “contestar”, “preguntar”):

Confesó que había mentido.

- Impersonales con “ se sabe / dice / rumorea / comenta que”:

Se rumorea que va a dimitir.

b) Verbos que rigen subjuntivo

- Sentimientos y apreciaciones (“preferir”, “lamentar”, “querer”, “desear”, “sentir”):

Prefiero que no vengas.

- Verbos de influencia: Mandato, petición, prohibición, sugerencia (“recomendar”, “prohibir”, “dejar”, “aconsejar”, “proponer”):

Te aconsejo que esperes un poco.

- Expresiones de duda y negación de la realidad: “no pensar”, “dudar”.

En negativa siempre van en subjuntivo, porque niegan la realidad:

No creo que venga.

Dudo que llegue a tiempo.

Pero:

Creo que no viene.

- Considero estúpido
 Veo difícil + subjuntivo
 Encuentro lamentable

Encuentro estúpido que trate de convencerla.

CUESTIONARIO (Sección I)

Oraciones sustantivas en función de complemento directo

Con verbos de sentimientos y apreciaciones

3. Ella hubiera preferido que tú la acompañaras / acompañases / hubieras acompañado.

Con verbos de influencia

4. Nos aconsejaron que (NOSOTROS - BUSCAR) busquemos/ buscáramos-emos un abogado.

Expresiones de duda y negación de la realidad

5. No creo que ella (LLEGAR) *llegara* / *llegue* / *haya llegado* a tiempo.

c) Verbos que admiten indicativo o subjuntivo

- **Con diferenciación del significado:** Información (indicativo) frente a mandato (subjuntivo). “Decir”, “pedir”, “explicar”, “empeñarse en”, “gritar”:

Gritó que lo seguían.

Gritó que lo siguieran.

- **Con sólo un pequeño matiz en el significado:** Cuando va en indicativo indica mayor certeza por parte del hablante que cuando va en subjuntivo. Esta diferencia es bastante sutil y es difícil de captar para los hablantes de español como segunda lengua. “Dudar”, “temer”, “ignorar”, “aceptar”, “admitir”, “reconocer”, “pensar”, “sospechar”, “negar”:

Temo que me ha mentado.

Temo que me haya mentado.

CUESTIONARIO (Sección II)

21. Ignoraba que ____ tan mala persona.

era fuera era/ fuera (indistintamente) era/ fuera (distinto significado)

22. Laura no había admitido que _____ un amante.

tuviera tenía tuviera/tenía (indistintamente) tuviera/tenía (distinto significado)

23. Se empeñó en que _____ mucho.

bebiéramos bebíamos bebiéramos/bebíamos (indistintamente)

bebiéramos/bebíamos (distinto significado)

24. Gritaron que les _____ .

seguían siguieran seguían/siguieran (indistintamente) seguían/siguieran
(distinto significado)

25. Los que _____ aprobarán.

estudian estudien estudien/ estudian (indistintamente) estudien/ estudian
(distinto significado)

F. EL SUBJUNTIVO EN INGLÉS

F. 1. ¿EXISTE UN MODO SUBJUNTIVO EN INGLÉS?

Como hemos visto el modo subjuntivo en español tiene formas flexivas con desinencias, funciones sintácticas propias y diferentes del indicativo y connotaciones semánticas propias. El subjuntivo inglés no es simétrico al español, ya que tiene muy pocas formas propias y éstas se encuentran restringidas a unos contextos muy limitados. Es decir, el subjuntivo en inglés no existe como un sistema de formas verbales opuesto a otro(s) modos, como en español.

Según dice Francisco Fernández en su *“Historia de la Lengua Inglesa”* (430), durante los siglos XVI y XVII, como en los periodos precedentes, el subjuntivo en inglés es de uso frecuente cuando aparecen verbos de deseo, mandato, etc.. en la oración principal, así como en oraciones introducidas por “if”, “though”, “unless”, “except”, “till”, “whether”... :

If the Lord Chancelour... were to speak...

A partir del siglo XVIII va desapareciendo el subjuntivo gradualmente hasta quedar reducido a formas o estructuras “casi-fosilizadas”, que persisten en:

a) Expresiones o contextos de tipo religioso:

Heaven help us!

(May) God bless you...

b) Ciertos usos literarios y “formales”

I recommend that he try harder.

c) Algunas subordinadas de significado eventual, y siempre expresando deseo, suposición improbable, hipótesis considerada como irrealizable:

If I were you...

Fernández (480) considera que el modo subjuntivo parece estar reviviendo en los últimos años. Hacia 1940 podía decirse que había desaparecido. A raíz de la segunda guerra mundial, sin embargo, y por influencia del inglés americano, vuelve a aparecer las formas del subjuntivo antiguo (primero en el lenguaje administrativo y luego a nivel literario):

I insist that he DO it; it is imperative that she TAKE the next plane...

José Ramón Losada Duran (38) indica que el subjuntivo en inglés no tiene un sistema de formas flexionadas propias como en otras lenguas. El presente tiene la misma forma que el infinitivo y el pretérito es igual que el de indicativo. Sólo existe la forma “were” (del verbo TO BE) pero está en desuso y tiende a desaparecer.

Losada Duran (133) cita a G.O.Curme, que considera a los verbos modales los herederos del modo subjuntivo. Para este autor, el subjuntivo pervive en la lengua inglesa en una forma antigua, simple y flexionada que es el

subjuntivo propiamente dicho y otra forma nueva formada por los verbos modales y el verbo conjugado.

En cambio, Jespersen niega la existencia de un modo subjuntivo en inglés, ya que lo considera una categoría gramatical ligada a las flexiones del verbo que denota la actitud del hablante respecto a lo que dice. Nos encontramos de nuevo ante la vieja polémica entre las visiones gramaticistas y las semanticistas de la categoría modal (Losada Duran, 134).

Francis James (1) también se plantea la cuestión de si se puede considerar al subjuntivo del inglés moderno como una categoría sintáctica ya que prácticamente carece de un sistema de inflexiones verbales. Este autor defiende en su obra *Semantics of the English Subjunctive* que el subjuntivo en inglés tiene un significado básico que lo caracteriza, unifica sus usos y lo distingue de otros modos. James utiliza este significado para identificar en el inglés moderno las construcciones que han ido substituyendo al antiguo subjuntivo del inglés.

Sea como fuere y consideremos o no al subjuntivo inglés un modo en sí mismo, la pregunta que nos interesa responder aquí es la siguiente: ¿Cómo se expresan en inglés nociones y matices que en español se transmiten por medio del subjuntivo? En general, podemos decir que la mayoría de las construcciones que en español llevan subjuntivo se construyen en inglés de una de las siguientes maneras:

- **con formas del indicativo,**

I hope he comes.

Espero que venga.

She will leave when she finishes.

Se irá cuando termine.

We're worried that he behaves so poorly.

Nos preocupa que se porte tan mal.

- **con el infinitivo,**

He asked her to marry him.

Le pidió que se casara con él.

Tell him to come to dinner.

Dile que venga a cenar.

*I bought you the dress to wear
at the wedding.*

Te compré el vestido para que te
lo pongas para la boda.

- **con el condicional,**

*If I knew the truth, I would have
told you already.*

Si supiera la verdad, ya te la
habría dicho.

- **con los verbos modales: "can", "could", "may", "might".**

It may be late, but I am not tired.

Aunque sea tarde no estoy
cansada.

*He will baby-sit so we can go to
the movies.*

Cuidará al bebé para que
podamos ir al cine.

If only we could talk to her!

¡Si pudiéramos hablar con ella!

He might be there tonight.

Puede ser que él vaya esta noche.

James (92-93) ofrece una explicación semántica de cada uno de los modales que según él más frecuentemente substituyen el subjuntivo, “may”, “shall” and “will”. Es debido al hecho de que los significados antiguos de estos verbos tenían cierta equivalencia con los significados del subjuntivo por lo cual han llegado a sustituir a este en la expresión del subjuntivo en la actualidad.

“**may**”: De su significado básico en el Inglés Antiguo (‘tener habilidad física’), este verbo ha llegado a desarrollar otros significados; ‘poder’, ‘oportunidad’, ‘permiso’, ‘eventualidad’, ‘contingencia’, ‘posibilidad teórica’.

“**shall**”: Del significado ‘estar ligado por una obligación’, ‘deber’, del Inglés Antiguo, vienen los significados actuales de ‘obligación’, ‘seguridad de que algo va a suceder’, y un sentido de futuro, predicción y deducción.

“**will**”: En Inglés Antiguo tenía un significado de ‘querer’, ‘tener la intención de’, ‘estar decidido a’. De aquí adquiere el sentido de ‘estar dispuesto a’, ‘actual habitualmente conforme a una disposición natural’ y también los sentidos similares a los de “shall”: futuro, predicción y deducción.

Existen también algunas **construcciones que llevan subjuntivo** que como veremos se reducen a la lengua escrita y prácticamente han desaparecido de la expresión oral.

He asked that she marry him.

Le pidió que se casara con él.

La construcción más usual sería la que aparece a continuación, que no lleva subjuntivo, sino indicativo:

He asked her to marry him.

A continuación pasaremos a realizar una comparación exhaustiva entre las distintas estructuras del subjuntivo español presentadas en el apartado anterior y las construcciones equivalentes a ellas (en mayor o menor grado de exactitud) en inglés. Para esta labor vamos a contar con los estudios comparativos de Stockwell, Bowen y Martin, Losada Duran y Rafael Fente (1971).

F. 2. CONSTRUCCIONES EQUIVALENTES EN INGLÉS AL SUBJUNTIVO ESPAÑOL

F.2. 1. EL SUBJUNTIVO EN ORACIONES INDEPENDIENTES

- **Construcciones dubitativas – Possibility**

Las construcciones de este tipo que en español van en subjuntivo son expresadas en inglés por “may” y “might”.

Posiblemente venga mañana. *He may come tomorrow.*

Quizá más adelante pueda ir a Alemania. *I might be able to go to Germany later.*

- **Órdenes - Indirect Command**

Se utilizan varias construcciones con el infinitivo:

¡ Qué él te lo diga!

“Make” + infinitivo. *Make him tell you.*

“Have” + infinitivo. *Have him tell you.*

“Tell” + “to” + infinitivo. *Tell him to tell you.*

“Let” + infinitivo. *Let him tell you.*

- **Oraciones exclamativo-desiderativas:**

Las construcciones españolas introducidas por “ojalá” corresponden en inglés a una oración compuesta. En la cláusula principal aparecen los verbos “wish” o “hope” en indicativo y en la subordinada puede aparecer el verbo en indicativo (con significado hipotético), el subjuntivo “were” o verbos modales.

¡Ojalá llueva! *I hope it rains (indicativo)*

¡Ojalá fuera verdad! *I wish it were true! (subjuntivo)*

¡Quién pudiera ir! *If only I could go!* (modal)

F. 2. 2. ORACIONES PSEUDO-INDEPENDIENTES

- **Construcciones reduplicadas:**

Expresiones con “whatever”, “whoever” + indicativo.

Digan lo que digan, no iré. *Whatever they say, I won't go.*

Le guste o no. *Whether he likes it or not.*

- **Oraciones que tienen el verbo principal elidido**

Expresiones con imperativo:

¡Qué os divirtáis! *Enjoy yourselves!*

¡Qué te mejores! *Get well!*

Expresiones con “whatever”, “whenever” + indicativo.

¡Lo que tú digas! *Whatever you say!*

¡Cuándo quieras! *Whenever you want!*

- **Expresiones fijas**

Son frases hechas a las cuales corresponden otras frases hechas en inglés:

¡Dios te bendiga!

God bless you!

F. 2. 3. EL SUBJUNTIVO EN ORACIONES SUBORDINADAS

F. 2. 3. 1. - SUBORDINADAS ADJETIVAS O DE RELATIVO

El contraste entre antecedentes definidos e indefinidos no está señalado por la oposición indicativo / subjuntivo en inglés, ya que el verbo no posee estas formas distintivas. No existe un modo sistemático en inglés de señalar esta oposición, aunque existen varias construcciones que pueden aparecer en oraciones subordinadas adjetivas en inglés donde en español encontraríamos un subjuntivo. Ninguna de las construcciones en inglés lleva este modo, aunque pueden aparecer modales como “might”. Las distintas posibilidades son las siguientes:

1) A relative clause: Una oración de relativo.

Cualquier trabajo particular que le diera, te lo corregía.

Any homework that you might give her, she would correct.

2) An adjective clause: Una oración adjetiva.

Lleva un bolso que sea muy ligero.

Take a lightweight handbag.

3) An infinitive complement construction: Una construcción con infinitivo

Les fastidia enormemente una chica que sea una profesional estupenda.

It annoys them terrible for a girl to be very good at her profession.

4) A prepositional phrase: Una frase preposicional.

¿No llevas alguno que tenga un asa?

Why don't you take one with a handle?

F. 2. 3. 2. – SUBORDINADAS ADVERBIALES

La estructura de estas oraciones es muy similar en inglés y en español. Se suelen construir por medio de preposiciones o frases adverbiales y el verbo suele ir en indicativo o infinitivo.

1. Causales - Reason

Quiero que lo haga por que salga de ella.

I want her to do it of her own free will. (Infinitivo)

2. Consecutivas – Consecutive

Se trata de estructuras prácticamente paralelas en ambos idiomas, aunque en inglés no va en subjuntivo, sino en indicativo.

No le gusta estudiar, de ahí que saque tan malas notas.

He doesn't like to study, which is why he gets such bad grades.

(Indicativo)

3. Finales

Existen en inglés dos estructuras posibles, ninguna con subjuntivo: Una es una oración subordinada introducida por “that” y otra es la estructura TO + infinitivo:

Te daré dinero para que me compres un regalo.

I will give you some money so that you can buy me a present.

(Cláusula con “that”)

I will give you some money to buy me a present. (Infinitivo)

4. Concesivas – Concessive

Son oraciones prácticamente paralelas en ambos idiomas, pero en inglés no hay subjuntivo:

Eso te sirve para practicar un poco, aunque sea conversación.

That will help you to practice a little even if it is only conversation.

(Indicativo)

5. Temporales y locativas – Time and Place

Estas oraciones presentan casi una correspondencia directa en cuanto a su estructura en ambos idiomas, sin embargo, en inglés no se usa el subjuntivo.

Te lo diré cuando venga.

I 'll tell you when I get back. (Indicativo)

Para donde veas una gasolinera.

Stop when you see a gas station. (Indicativo)

6. Condicionales – Conditionals

También aquí la estructura es prácticamente la misma, incluso el tiempo verbal en la apódosis coincide. No obstante, el uso del subjuntivo en la prótesis sólo se da en español.

- **Hipotéticas - Hypothetical**

<u>Prótesis</u>		<u>Apódosis</u>
“if” + verbo en “Simple Past”	+	verbo en “Simple Conditional”
(pasado simple)		(condicional simple)
		Modales “could” / “might”

If I needed more time, they would give it to me (condicional).

Si necesitara más tiempo, me lo darían.

If you had more money, you could travel (modal).

Si tuvieras más dinero, podrías viajar.

En algunos caso, sin embargo, puede aparecer “were”, un vestigio del subjuntivo, en la prótesis:

If I were you I would break up with her.

Si estuviera en tu lugar, yo rompería con ella.

- **Imposibles - Impossible**

Prótasis

Apódosis

“If” +

“Past Perfect”

+

“Perfect Conditional”

(pretérito perfecto)

(condicional perfecto)

If you had studied more you would have passed your test.

Si hubieras estudiado más, habrías aprobado tu examen.

F. 2. 3. 3. – SUBORDINADAS SUSTANTIVAS

Subordinadas sustantivas en función de sujeto

- Con verbos de emoción:

Pronombre +
personal

verbo en
3ª persona sing.

+ que

+

O. subordinada

Estas construcciones en inglés se expresan con oraciones cuyas dos cláusulas van en indicativo.

Me gusta que venga a verme.

I like it when you come to see me. (Indicativo)

Me alegra que os llevéis tan bien.

I am happy that you get along so well. (Indicativo)

Me preocupa que no quiera comer.

It worries me that he doesn't want to eat. (Indicativo)

- **Con verbos de posibilidad:**

Puede que

Puede suceder que

Puede ocurrir que + O. subordinada en subjuntivo

Puede ser que

Se construyen con los modales “may” y “might” que sirven para indicar mayor o menor grado de certeza.

Puede ser que llueva. Podría ser que lloviera.

It may rain.

It might rain.

- **Con expresiones impersonales que denotan juicios de valor:**

Ser

Resultar + atributo + que + O. subordinada en subjuntivo

Parecer

Existen varias construcciones en inglés que equivalen a las de español, sin embargo solamente hay una estructura que sea paralela a la española. En ella hay correspondencia exacta entre todos sus componentes, incluso en el uso del subjuntivo, sin embargo es una construcción muy poco frecuente en inglés y solamente se encuentra en el uso literario.

Construcciones paralelas en las dos lenguas:

“That clause” + modal auxiliary verb (modal)

+ subjunctive (subjuntivo)

“That clause” + modal auxiliary verb Ella dijo que quizá él llegue tarde.

She said that he might be late.

“That clause” + subjunctive Es necesario que venga.

It is necessary that he come.

Esta última construcción, como hemos indicado arriba resulta pedante y arcaica en la lengua hablada.

Otras construcciones posibles (que son más frecuentes):

- **“To” + infinitivo:**

Es importante que lo aprendamos.

It is important to learn it.

- **“For” + sujeto + “to” + infinitivo:**

Es necesario que yo lo haga.

It is necessary for me to do it.

- **“-ing form”:**

Es inútil que yo te conteste.

It's no good trying to answer you.

- **Modal auxiliary verb (modal):**

Es posible que estén en peligro.

They may be in danger.

Subordinadas sustantivas en función de complemento directo

En este apartado solamente vamos a considerar aquellas construcciones que rigen subjuntivo en español y aquellas que admiten indicativo o subjuntivo.

b) Verbos que rigen subjuntivo en español:

Como expusimos anteriormente, son aquellas con verbos de sentimientos y apreciaciones (querer, desear, preferir...) y verbos de mandato o petición (prohibir, aconsejar, recomendar...). Existen en inglés dos construcciones equivalentes, una de ellas se construye con el subjuntivo; pero es de uso muy poco frecuente. Estas construcciones ya se han presentado anteriormente.

- **Sujeto + “to” + infinitivo**

I advise you to go.

Te aconsejo que vayas.

I prefer you to stay here.

Prefiero que te quedes.

- **“That clause” con verbo en subjuntivo**

Recomiendo que se quede en la cama.

I recommend that he stay in bed.

Sin embargo, la de uso más frecuente es:

I recomend you to stay in bed.

d) **Verbos que admiten indicativo y subjuntivo en español:**

En español, la diferenciación indicativo / subjuntivo en algunas de estas construcciones conlleva diferencias de significado que en inglés se transmiten por medio de estructuras diferentes.

Ejemplos:

“**Decir**”: Dile que me llame (mandato).

Tell her to call me. (“Tell” + infinitivo)

Dile que me llamaron (información).

Tell her that they called me. (“Tell” + cláusula en indicativo)

Las oraciones que llevan **verbos de negación o duda** (dudar, no creer, no afirmar...) se construyen en inglés con una cláusula en futuro de indicativo.

Dudo que venga mañana.

I doubt that she’ ll come tomorrow.

Temo que no salga bien el pastel.

I’m afraid the cake will not turn out well.

F. 3. SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL Y ORACIONES CORRESPONDIENTES EN INGLÉS

A continuación se encuentran las posibles soluciones a las preguntas de la Sección I de verbos del cuestionario junto con las estructuras correspondientes en inglés.

a. Oraciones sustantivas

Con verbos de emoción,

1. Me gusta mucho que me (REGALAR) regalen flores.
I like it when people give me flowers. (Presente de indicativo)

2. Le molestó mucho que yo (HABLAR) hubiera-se hablado / hablara-se / hablara con su madre antes que él.
It bothered him that I talked to his mother before he did. (Pretérito simple de indicativo)

Con verbos de posibilidad

19. Puede ser que (NOSOTROS - VIAJAR) vijamos a Grecia el próximo verano.
It is possible that we will travel to Greece next summer. (Futuro simple de indicativo)
We will probably travel to Greece next summer. (Futuro simple de indicativo)
Maybe we will travel to Greece next summer. (Futuro simple de indicativo)

Expresiones impersonales que denotan juicios de valor

6. Será mejor que (VENIR) vengas conmigo.
You had better come with me. (Infinitivo)
7. Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) aprendamos el código hoy.
It is important that we learn the code today. (SUBJUNTIVO)
It is important for us to learn the code today. (Infinitivo)

Con verbos de sentimientos y apreciaciones

3. Ella hubiera preferido que tú la acompañaras / acompañases / hubieras acompañado.
She would have preferred you to accompany her. (Infinitivo)
She would have preferred that you accompany her. (SUBJUNTIVO)

Con verbos de influencia

4. Nos aconsejaron que (NOSOTROS - BUSCAR) busquemos/buscáramos-semos un abogado.
They advised that we look for a lawyer. (SUBJUNTIVO)
They advised us to look for a lawyer. (Infinitivo)

Expresiones de duda y negación de la realidad:

5. No creo que ella (LLEGAR) llegara / llegue / haya llegado a tiempo.
I don't think she arrived on time "No creo que llegara / haya llegado a tiempo." (Pretérito simple de indicativo)
I don't think she will arrive on time. "No creo que llegue a tiempo".
(Futuro simple de indicativo)

b. Oraciones adjetivas

8. No he visto jamás una mujer que (HABLAR) hable tanto.
I have never seen a woman that talks so much. (Presente de indicativo)
9. Estábamos buscando una casa que (SER) fuera / sea más grande que esta.
We were looking for a house that was bigger than this one. (Pretérito simple de indicativo)

c. Oraciones adverbiales

Temporales

10. Le dije que cuando (YO - TERMINAR) terminara- se / hubiera - se terminado el informe se lo entregaría.
I told him that I would give him the report when I finish / had finished it.
(Presente o pretérito perfecto de indicativo)
12. Hasta que no (SER) sea de noche, no empezarán los fuegos artificiales.
The fireworks won't start until it gets dark. (Presente de indicativo)
13. Tenemos que limpiar bien la casa antes de que (LLEGAR) lleguen tus padres.
We must clean the house very well before your parents arrive.
(Presente de indicativo)

Concesivas

11. Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) hayas invitado / invites / invitaste.

He will come even if you don't invite / haven't invited him. (Presente o pretérito perfecto de indicativo)

15. Aunque (TU - ESTAR) estuvieras-ses gordo, te querría.
Even if you were fat, I would still love you. (SUBJUNTIVO)

Finales

14. Prepararé la cena para que tú (PODER) puedas trabajar en tu proyecto.

I will make dinner so that you can work on your project. (Presente de indicativo)

I will make dinner so that you will be able to work on your project.
(Futuro simple de indicativo)

Condicionales

16. Si tú me (PRESTAR) hubieras-ses prestado atención, no habrías cometido tantos errores.

If you had payed attention to me, you wouldn't have made so many mistakes. (Pretérito pluscuamperfecto de indicativo)

d. Oraciones independientes

Ordenes o mandatos ,

17. (VENIR) Vengan ustedes a vernos cuando gusten.

Come to see us whenever you want. (Imperativo)

18. ¡ No (SACAR) saques esos libros de su sitio!

Don't take out those books! (Imperativo negativo)

Desiderativas

20. ¡Ojalá yo no lo (CONOCER) hubiera-se conocido / conociera / conozca
nunca!

I wish never to meet him! (Infinitivo)

I wish I had never met him! (Pretérito pluscuamperfecto de indicativo)

Solamente en cuatro de estas veinte oraciones existen estructuras equivalentes en inglés con subjuntivo (números 3, 4, 7 y 15) y tres de ellas (3, 4 y 7) son opciones poco apropiadas para el lenguaje cotidiano y la conversación ordinaria. En cambio, existen siete posibilidades con el presente de indicativo, tres con el pretérito simple de indicativo, cinco con el futuro simple de indicativo y dos con el pluscuamperfecto, Por otro lado, tenemos cinco oraciones con infinitivo y dos con Imperativo. Como se puede ver, el inglés prefiere estructuras que no llevan subjuntivo en casos en los que el español utiliza estemos. Se trata en todas ellas de oraciones y estructuras muy comunes en ambas lenguas y que podrían encontrarse en el lenguaje cotidiano, excepto, como hemos dicho las de subjuntivo en inglés. Veamos a continuación cuales son las consecuencias de estas diferencias entre los dos idiomas.

F.4.- CONSECUENCIAS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LAS ESTRUCTURAS DE SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS

Como hemos visto, en inglés son mucho más frecuentes las construcciones con infinitivo, indicativo o ciertos modales que en subjuntivo para

expresar las estructuras paralelas con subjuntivo español. Por otra parte, las escasas estructuras de subjuntivo en inglés son poco frecuentes en el lenguaje oral y resultan arcaicas y pedantes.

Esta importante diferencia entre los dos idiomas tiene consecuencias al entrar estos en contacto, ya que supone un mayor esfuerzo cognitivo para los bilingües el manejar tantas estructuras diferentes. Esta dificultad es mayor en el caso de aquellos hablantes con un dominio superior del inglés que del español al existir mayor complejidad precisamente en este último.

Stockwell nos explica que la importancia del contraste entre los modos indicativo y subjuntivo en español es “exceedingly difficult for any English speaker to grasp, because though it exists in English, it is not nearly as frequent and general as it is in Spanish. The few instances where a subjunctive may be found reflect nothing of the vitality of the Spanish contrast” (242). Estos autores, citan algunos ejemplos de los errores más típicos que cometen los estudiantes de español como segunda lengua cuya lengua materna es el inglés debido a estas diferencias entre los dos idiomas. Los estudiantes tienden a utilizar indicativo o infinitivo en los lugares donde el español utiliza el subjuntivo (Stockwell y otros, 256 – 261):

* Dudamos que usted puede hacer eso.

Dudamos que usted pueda hacer eso.

* No creo que María ha llegado todavía.

No creo que María haya llegado todavía.

* Es necesario para ella estudiar.

Es necesario que ella estudie.

* Quiero conocer una rubia que habla inglés.

Quiero conocer una rubia que hable inglés.

* Quieren ir antes que volvemos.

Quieren ir ante que volvamos.

* Esperarán hasta que terminamos.

Esperarán hasta que terminemos.

Wenreich indica que cuanto mayores sean las diferencias entre los sistemas en contacto, cuanto más numerosas las formas mutuamente exclusivas en cada uno de ellos, mayor es la dificultad de aprendizaje y por tanto también el área de posible interferencia (mi traducción, 1). Silva-Corvalán considera (1994: 6) que los bilingües recurren a las estrategias descritas en la **Sección C** de este trabajo (simplificación, generalización, transferencia...) para aligerar la carga cognitiva de tener que recordar y usar dos sistemas lingüísticos tan diferentes. Todo esto, tiene como consecuencia cambios en la lengua secundaria, que dependen del grado de dominio que el hablante tiene de ella. Es por tanto de esperar que nuestros hablantes y en aras, como hemos dicho, de disminuir la dificultad cognitiva de utilizar ambos sistemas, lleguen a utilizar las estrategias de simplificación, generalización etc. que hemos definido.

G. ANÁLISIS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

“No puede negarse la evidencia de que el habla de los jóvenes, en ciertas modalidades de la comunicación, contrasta vivamente con las de los mayores. Los hijos, se ríen de las cartas e amor que se cruzaron los padres. Los saludos, las despedidas, los tratamientos, ciertos adjetivos valoradores suelen diferenciar claramente los grupos de edad.”

Fernando Lázaro Carreter, *Estudios de Lingüística*

G. 1. SECCIÓN DE INFORMACIÓN PRELIMINAR

La primera sección de la encuesta es un **cuestionario sociolingüístico** de actitudes, competencia y comportamiento lingüístico, que consta de dieciséis preguntas. El propósito de algunas de las preguntas es conseguir información de tipo personal, como son la edad, lugar de nacimiento, educación, profesión..., que nos resulta imprescindible para clasificar a los hablantes en las tres generaciones de emigrantes que hemos descrito. Otras preguntas solicitan información sobre actitudes, competencia y comportamiento lingüísticos del hablante.

Con el objeto de poder ver con facilidad las características de nuestros sujetos, los hemos clasificado en las Tablas número 1.1, 1.2 y 1.3 que se pueden consultar en el Apéndice IV. En ellas se pueden apreciar datos puntuales sobre cada uno de los hablantes, como su edad, lugar de procedencia, años de residencia en Estados Unidos, educación, profesión, idioma dominante e incluso el lugar que ocupan en el continuo de competencia en el uso del subjuntivo.

En esta tablas, también se pueden apreciar características generales de los hablantes de cada generación. Por ejemplo, se puede ver que todos los hablantes de la primera generación han tenido una media de ocho años de educación formal en español. También se puede apreciar que la gran mayoría de ellos indica que el español es su idioma dominante. En el grupo de la segunda generación vemos que solamente el 50% de los informantes tiene algún año de formación en español y ninguno más de tres. El 60% de ellos indica que su idioma dominante es el inglés. El resto opta por ambos idiomas o el español. Ninguno de los sujetos de la tercera generación ha tenido instrucción en español, excepto el hablante 3.1, número 21 del continuo. Deducimos que es esta formación la que lo sitúa tan alto en el continuo y con bastante ventaja con respecto a los demás hablantes de su grupo. Todos lo individuos de esta generación indican que el inglés es su lengua dominante. Resulta interesante también comprobar que existe mayor nivel de educación y mayor nivel profesional entre los sujetos de las generaciones segunda y tercera con respecto a los de la primera. Sin duda alguna es una de las consecuencias del mayor dominio del inglés entre los hablantes de estos dos grupos.

G. 2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SECCIÓN I DE VERBOS

Test de uso del subjuntivo

A continuación vamos a proceder al análisis cuantitativo de las respuestas dadas al cuestionario sobre el uso del subjuntivo: Sección I.

Número de Preguntas: 20

Número de Encuestados:

Grupo 1:	12	(Primera Generación)
Grupo 2:	15	(Segunda Generación)
Grupo 3:	15	(Tercera Generación)

G. 2. 1. Análisis de los porcentajes de respuestas gramaticalmente

aceptables / correctas

En primer lugar, cuantificamos las respuestas que llamamos gramaticalmente aceptables y calculamos los porcentajes. Por respuestas gramaticalmente aceptables entendemos no solamente aquellas respuestas que se ajustan a la norma estándar, es decir que son “gramaticalmente correctas”, sino respuestas que pertenecen al uso vulgar y dialectal de los países de donde proceden nuestros hablantes. Algunos de estos usos pueden resultar chocantes, sobre todo para hablantes peninsulares, pero se encuentran en el habla de Hispanoamérica e incluso algunas variedades peninsulares siendo más comunes en unos países que en otros y en unos estratos sociales más que en

otros. En ocasiones se pueden apreciar incluso en el habla de personas cultas, según indica Charles Kany (220). Por estos motivos las consideramos “gramaticalmente aceptables” o “gramaticalmente correctas” (en este estudio utilizaremos ambos términos indistintamente).

Nos referimos a los ejemplos siguientes:

PREGUNTA 2: “Le molestó mucho que hable (por *hablara/se*) con su madre antes que él”.

PREGUNTA 3: “Hubiera preferido que tú la acompañes (por *Acompañaras/ses*)”.

PREGUNTA 9: “Estábamos buscando una casa que sea (por *fuera/se*) más grande que esta”.

En todos los ejemplos anteriores se produce una violación de la *secuentia temporum* entre las dos cláusulas de la oración compuesta: Se utiliza el presente de subjuntivo en donde la norma indicaría un imperfecto de subjuntivo. Tanto Charles Kany (220) como Frago García (117) mencionan este fenómeno como usual en el español de América. Dice Kany que en oraciones como la siguiente: “Le dije que lo haga mañana”, el presente se admite según la regla secuencial de tiempos porque el sentido de la oración subordinada continúa en el presente. En cambio, en gran parte de Hispanoamérica, (Argentina, Chile, Bolivia, Ecuador, Venezuela ...) la práctica va más allá de esta excepción a la regla y aparecen construcciones del tipo:

“Fui a verlo ayer para que me **preste** un libro”.

“Sin que el jinete le **obligue** la mula paró”.

Ejemplos como los anteriores son naturalmente más comunes en el lenguaje hablado que en el escrito, y es posible oírlas en la conversación de personas cultas. (Kany, 220).

También coinciden en observar estos usos del presente por imperfecto de subjuntivo, Carmen Sánchez Lanza y María Cristina Ferrer de Gregoret (1991: 579-580) en su estudio sobre el habla de Rosario (Argentina), aunque indican que este uso aparece más frecuentemente entre los hablantes del grupo que las autoras consideran el sociolecto bajo, que entre los del culto.

Sin embargo, según Moreno de Alba “La forma ‘cante’ en el español mexicano, no tiene jamás valor pretérito, no alterna con la forma ‘cantara’ o ‘hubiera cantado’ (cuando designa algo pasado). En la expresión ‘No hubiera sido posible que dejara (*hubiera dejado*) de pedírmelo’, no cabe, en dicho dialecto la substitución de ‘dejara’ por ‘deje’ ” (147). No obstante esta afirmación de Moreno de Alba, en nuestros resultados, aparece este fenómeno muy frecuentemente tanto entre los hablantes mejicanos como entre los demás grupos hispanoamericanos.

Otros usos que hemos considerado aceptables por tratarse también de usos dialectales o simplemente correctos gramaticalmente son los siguientes:

PREGUNTA 11: “Vendrá aunque no lo invitaste o invitastes (en lugar de *invites/hayas invitado*)”.

La creatividad lingüística de nuestros hablantes les ha llevado a ofrecer soluciones del tipo:

PREGUNTA 4: “Nos aconsejaron que tenemos que buscar un abogado”,
donde esperábamos: “Nos aconsejaron que buscáramos un abogado”.

PREGUNTA 17: “Pueden venir (en lugar de *vengan*) *ustedes a vernos cuando quieran*”.

Tales respuestas se han considerado como gramaticalmente aceptables a efectos de cuantificación en este apartado, ya que constituyen oraciones aceptables en nuestro idioma, aunque no tenga relevancia en cuanto a nuestro estudio del uso del subjuntivo.

También los errores de acentuación o las faltas de ortografía como son:

PREGUNTA 18: “saces” por “saques”

PREGUNTA 5: “Ilege” por “Ilegue”

Se han aceptado, siempre y cuando se pudiera deducir la palabra que estaban tratando de utilizar, por ser consecuencia de la falta de instrucción formal en español de la mayoría de nuestros informantes y no afectan a la producción oral.

Una vez realizado el cómputo de las respuestas aceptables ofrecidas por cada hablante y de calculados los porcentajes se procedió a su tabulación. Por un lado se ofrece la tabulación del número total y del porcentaje de respuestas

gramaticalmente correctas por generación y por individuos dentro de cada generación. Véanse las Tablas: 2.1, 2.2, y 2.3 (Apéndice IV).

Por otro lado, en las Tablas 3.1, 3.2, y 3.3 (Apéndice IV) se detallan las veinte preguntas de la Sección II del cuestionario, indicando el número total así como el porcentaje de hablantes de cada grupo que respondieron utilizando una oración gramaticalmente correcta en cada pregunta.

La comparación de resultados entre grupos generacionales nos permitirá comprobar si disminuye o no el número de respuestas gramaticalmente correctas de una generación a la siguiente y por tanto si decrece el dominio lingüístico del sistema verbal.

Efectivamente, podemos ver que entre los hablantes del el Grupo I, la primera generación, hay un alto porcentaje de respuestas aceptables por cada hablante: (100%, 95%, 90% y 80%).

Entre los hablantes del Grupo II, la segunda generación, dos terceras partes utilizan oraciones gramaticalmente aceptables al 75% o más, de las preguntas. Mientras que el tercio restante lo hace a más del 55%.

En la tercera generación, Grupo III, ningún hablante ofrece un 100% de respuestas gramaticalmente correctas. Solamente un tercio responde aceptablemente a más del 55%. Los restantes dos tercios están por debajo del 50%.

Se aprecia una **disminución gradual en el número de respuestas gramaticalmente aceptables** por parte de los hablantes de la segunda generación con respecto a los de la primera y de los de la tercera con respecto

a las dos anteriores. Estos datos indican la disminución de la **competencia lingüística en español a medida que pasamos de una generación a la siguiente**. Véase la Tabla 4 (Apéndice IV) para una comparación entre los porcentajes de los tres grupos.

G. 2. 2. Análisis de datos sobre la frecuencia del uso del subjuntivo

Como expusimos con anterioridad, entendemos la simplificación como un proceso gradual de reducción del inventario de formas lingüísticas, semánticas o de funciones del lenguaje; que puede desembocar en la eliminación de estructuras alternativas en algunos niveles (Silva-Corvalán, 1994: 3). Por lo tanto, la comparación de los resultados de los Grupos 2 y 3 con los del Grupo 1 nos permitirá comprobar si se da o no dicha reducción en cuanto a la frecuencia de uso del subjuntivo, el grado de competencia de los hablantes y el número de formas del subjuntivo que utilizan, a través de las tres generaciones.

La cuantificación de las veces que el entrevistado utiliza el subjuntivo, independientemente de que el resultado sea una oración gramatical o agramatical, nos da idea de su familiaridad con los tiempos de ese modo. Recordamos que en este primer ejercicio la utilización del subjuntivo es obligatoria en sus veinte preguntas. De nuevo una comparación por generaciones nos indicará si existe una menor frecuencia de uso de una generación a otra. Véanse las Tablas 5.1, 5.2, y 5.3 (Apéndice IV), que detallan cada uno de los sujetos entrevistados indicando el número de veces que utiliza

el subjuntivo, de un total de veinte preguntas. También se indica el número de veces que lo utiliza gramaticalmente del total de veinte preguntas, y el número de veces que utiliza cada uno de los siguientes tiempos: el presente, el imperfecto, el pretérito perfecto, y el pluscuamperfecto.

De los doce entrevistados en el Grupo 1 la mayoría (nueve) utilizan el subjuntivo en diecinueve o veinte de las preguntas. Los tres restantes lo utilizan en diecisiete de ellas. Existe un alto índice de uso del subjuntivo.

En el Grupo 2, de un total de quince entrevistados, ocho de ellos utilizan el subjuntivo en diecinueve o veinte preguntas. Cuatro de ellos lo utilizan en diecisiete o dieciocho preguntas. Y los restantes cuatro sujetos lo utilizan menos de catorce veces. Se puede apreciar una reducción en el uso del subjuntivo con respecto a los hablantes del grupo anterior.

En el Grupo 3 solamente un entrevistado de un total de quince utiliza el subjuntivo en dieciocho de las veinte oraciones. Dos sujetos lo hacen en quince de ellas. Y el resto, doce sujetos, lo utilizan menos de trece veces. Hay una apreciable reducción en el uso del subjuntivo con respecto a los grupos anteriores.

Como se puede ver, el proceso de **reducción en la frecuencia de uso del subjuntivo** es patente, si bien gradual, entre los tres grupos, comenzando con una mayor frecuencia en el Grupo 1, que disminuye gradualmente en el

Grupo 2 para verse disminuida ostensiblemente en el Grupo 3. Esto nos permite deducir que existe una **menor familiaridad con este modo** a medida que pasamos de una generación a otra.

G. 2. 3. Análisis de datos sobre la corrección gramatical en el uso del subjuntivo

En este apartado, lo que nos interesa es ya la corrección gramatical en el uso del subjuntivo. Seguimos considerando aceptables los usos dialectales del presente por el pretérito imperfecto de subjuntivo, así como los errores ortográficos que sean inteligibles, como indicamos anteriormente. Para los efectos de este apartado, no nos interesan respuestas que no lleven el subjuntivo. Ver Tablas 5.1, 5.2 y 5.3 (Apéndice IV).

Entre los hablantes del Grupo 1, solamente dos sujetos utilizan el subjuntivo con corrección gramatical en la totalidad de las oraciones. Cuatro individuos lo hacen a diecinueve de las veinte oraciones, y tres sujetos lo hacen a dieciocho de ellas. Esto supone que los sujetos del Grupo 1, como tal grupo, produjeron oraciones gramaticalmente correctas en al menos al 80% de la totalidad de las oraciones.

En el Grupo 2, vemos una reducción en el uso gramaticalmente aceptable del subjuntivo. Ocho de los quince entrevistados utilizan este modo de forma

gramatical en más del 80% de las oraciones. Cuatro hablantes, lo hacen en más del 65% y otros cuatro en menos del 65%.

En el Grupo 3, solamente un hablante responde con corrección gramatical en un 80% de las oraciones. Cinco sujetos lo hacen en el 55% o más de los casos y los nueve restantes no llegan al 50% de respuestas gramaticalmente correctas.

Una vez más se puede apreciar **la reducción en el uso gramaticalmente correcto del subjuntivo** entre el Grupo 2 con respecto al Grupo 1 y una reducción aún más ostensible entre el Grupo 3 y los dos anteriores, de lo que podemos deducir **la disminución gradual en la competencia de los hablantes en el uso de este modo.**

G. 2. 4. Análisis de datos sobre el uso de las distintas formas verbales del subjuntivo

Lo que indica esta parte del análisis es el grado de simplificación o sofisticación del sistema verbal subjuntivo por parte de cada hablante. Lógicamente, a mayor repertorio de formas verbales y mayor variedad de formas utilizadas correctamente, hablaremos de mayor sofisticación en el uso del subjuntivo. Ver Tablas 5.1, 5.2 y 5.3 (Apéndice IV). Sin embargo, la reducción y eliminación de alternativas, que forma parte del proceso de simplificación que estamos investigando, pasa por una fase de variación en el uso de todas las formas disponibles, seguida de la desaparición gradual de algunas de ellas

(Silva-Corvalán, 1994: 3), como veremos a continuación en el análisis de nuestros datos.

El Grupo 1 presenta una mayor sofisticación en el uso del modo subjuntivo. La totalidad de los hablantes utilizan el presente y el imperfecto. Si bien la mayoría de los hablantes se limitan al uso de estos dos tiempos, en una ocasión se hace uso del pretérito perfecto y en seis ocasiones los hablantes eligen el pluscuamperfecto. Como grupo de hablantes, los sujetos de esta generación conservan aún en su sistema verbal el uso de **cuatro formas del subjuntivo**.

El Grupo 2 presenta cifras parecidas en cuanto al uso del presente y del imperfecto, todos los hablantes los utilizan. Sin embargo, no se encuentran ejemplos del uso del pretérito perfecto y solamente cuatro del uso del pluscuamperfecto. Se aprecia una reducción con respecto al grupo anterior en el uso del pretérito perfecto y del pluscuamperfecto. Por lo tanto, ha desaparecido, al menos en lo que respecta a nuestros datos, totalmente el uso del pretérito perfecto y el sistema queda reducido a **tres formas** verbales.

En el Grupo 3 vemos que no se utilizan ni el pretérito perfecto ni el pluscuamperfecto. Además, se reduce considerablemente el uso del imperfecto: solamente ocho de los quince entrevistados lo utilizan, poco más del 50%. El presente es el único tiempo que utilizan todos los hablantes. Por lo tanto, para la

tercera generación la simplificaciones aún mayor y sólo quedan **dos tiempos** verbales.

Como se puede ver, el primer tiempo que desaparece, para la segunda generación, es el pretérito perfecto. Se aprecia una reducción del pluscuamperfecto en el Grupo 2 con respecto al Grupo 1 y su eliminación total en el Grupo 3. Se mantienen el presente y el imperfecto en los Grupos 1 y 2 y se reduce el uso del imperfecto aunque se mantiene el presente en el Grupo 3. En la Tabla 8 (Apéndice III) se aprecian las etapas de disminución en el uso y pérdida de las formas verbales del subjuntivo, aunque no con respecto a los grupos generacionales. Como se puede apreciar, los tiempos compuestos son los primeros en perderse, siguiendo la tendencia general de la morfología en la mayoría de las lenguas. En primer lugar, desaparece el pretérito perfecto, posiblemente debido al escaso grado de diferenciación con respecto al presente. El otro tiempo compuesto, el pluscuamperfecto, es el siguiente en ver reducida la frecuencia de uso hasta que también es eliminado.

El presente también sufre simplificación, aunque no llega a desaparecer hasta el último hablante del continuo. No así el imperfecto, que comienza el proceso de simplificación hacia la mitad del continuo para desaparecer en el tercer cuarto de este.

Resulta interesante comprobar que al desaparecer el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto se extiende el uso del presente a algunos de los contextos que anteriormente llevaban estos tiempos compuestos. No sucede así con el

imperfecto, cuyo uso va siempre en disminución, lo que nos da idea de una mayor vitalidad del primero con respecto al segundo.

Vemos la reducción gradual en el número de formas del subjuntivo que manejan los sujetos, que lleva a la desaparición de alguno de ellos precedida de la variación en su uso, todo ello indicando **simplificación del sistema y la pérdida de sofisticación gradual** entre los tres grupos generacionales.

La respuesta a la primera pregunta que nos formulábamos en la introducción, ¿Existe un proceso de simplificación del modo subjuntivo en el español del Condado de Los Ángeles?, es afirmativa, ya que en dicha comparación entre los Grupos 2 y 3 y el Grupo 1, se aprecia efectivamente una disminución de la frecuencia de uso del subjuntivo, una reducción gradual en su uso gramaticalmente correcto, es decir, una disminución en la competencia de los hablantes y una reducción en el repertorio de formas verbales del subjuntivo que manejan los hablantes, la pérdida de sofisticación gradual, a través de las tres generaciones.

En el proceso de responder a la primera pregunta hemos dado también respuesta a la segunda, ¿Cómo se manifiesta esta simplificación a través de tres generaciones de hablantes bilingües en los fenómenos de disminución en la frecuencia del subjuntivo, disminución en la competencia de los hablantes en su uso, reducción de las formas verbales con que los hablantes cuentan en su repertorio?, y a la tercera, ¿Cuál es el proceso de pérdida de las formas verbales del subjuntivo?, para observar este proceso acudimos a la Tabla 8 (Apéndice III)

donde se aprecian las etapas de disminución en el uso y pérdida de las formas verbales del subjuntivo.

G. 2. 5. Continuo de competencia en el uso del subjuntivo

Combinando los resultados obtenidos en estos análisis, por un lado el número de respuestas gramaticalmente aceptables en subjuntivo y por otro lado el número de tiempos distintos utilizados, hemos clasificado a los individuos dentro de un continuo de competencia en el uso del subjuntivo. El criterio principal fue el número de respuestas gramaticalmente correctas, ya que es el que nos da idea del grado de competencia lingüística del sujeto. Dicha información se complementó utilizando el grado de sofisticación en el uso del sistema verbal, que viene dado por el número de tiempos verbales diferentes utilizados correctamente por el individuo.

Así, en lo más alto de la escala, se sitúan los sujetos que presentan mayor número de respuestas gramaticalmente correctas (mayor grado de competencia) y mayor número de formas verbales distintas (mayor sofisticación). En el extremo inferior, tenemos a los individuos que menos respuestas gramaticalmente correctas dieron (menor grado de competencia) y menos formas verbales distintas utilizaron (mayor simplificación en el sistema verbal). Véase el continuo en la Tabla 9 (Apéndice III).

A cada hablante se le han asignado dos números: Uno de ellos nos da idea del lugar que el hablante ocupa en el continuo de competencia lingüística con respecto a los miembros de su mismo grupo generacional. Así, tenemos en el Grupo I a los hablantes clasificados desde el 1.1 al 1.12 (hay sólo 12

informantes en esta generación). En el Grupo 2 tenemos a los sujetos clasificados desde el 2.1 al 2.15 y en el Grupo 3 desde el 3.1 al 3.15.

Por otro lado se le ha asignado a cada hablante otro número que va desde el 1 al 42 y que nos indica el lugar que el sujeto ocupa en el continuo con respecto a todos los individuos de la muestra. La combinación de ambos números nos ayuda a situar al informante en función de su competencia lingüística en el uso del subjuntivo.

Estudiando las tablas en más detalle podemos sacar las siguientes conclusiones: Como se puede ver, se intercalan los hablantes de los Grupos 1 y 2 en los niveles más altos del continuo. Los informantes del Grupo 2 que más dominio tienen del español son en general aquellos con mayor número de años de instrucción formal en esta lengua y con un nivel más alto de educación: Universidad.

Los hablantes del Grupo 1 van desde los niveles más altos del continuo (mayor competencia y sofisticación en el uso del subjuntivo) hasta la mitad del continuo aproximadamente: El hablante 1.1. es el primero del continuo y el 1.12 es el número veintidós.

Los individuos del Grupo 2 van desde puestos altos de la clasificación, (El hablante 2.1 es el número 2 del continuo) hasta el número 30 (hablante 2.15), que es el último tercio del continuo.

Por último el Grupo 3, se situá entre el puesto 21 (hablante 3.1), que es el punto medio del continuo y el puesto 42, que es el último (hablante 3.15). También podemos comprobar que la mayoría de estos informantes se encuentran en el último tercio del continuo y que todos los hablantes, desde el número 31 al 42 de la escala son de la generación tercera.

Los resultados a lo largo del continuo son también coherentes con los resultados dentro de cada una de las generaciones.

G. 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SECCIÓN II

Entrevista sobre matices del significado

Número de Preguntas: 5

Número de Encuestados:

Grupo 1:	12	(Primera Generación)
Grupo 2:	15	(Segunda Generación)
Grupo 3:	15	(Tercera Generación)

Con el objeto de responder a la última parte de la segunda pregunta, ¿Cómo se manifiesta la simplificación en la pérdida de la capacidad de distinción de matices semánticos entre el indicativo y el subjuntivo?, debemos acudir a los resultados del segundo ejercicio del cuestionario. Éste nos proporciona información sobre las preferencias del sujeto entre la utilización del subjuntivo o del indicativo, ya que todas las oraciones admiten ambas posibilidades. Así

mismo, nos indica si el individuo es capaz de distinguir diferencias de significado muy sutiles entre el uso del indicativo y del subjuntivo. Véanse las tablas 6.1, 6.2, 6.3 y 6.4 (Apéndice IV) donde se detallan los resultados de este ejercicio.

En la tabla 6.3 podemos apreciar que los componentes del Grupo I utilizan el subjuntivo en el 84% de las oraciones, mientras que los del Grupo II sólo lo hacen en el 79% de ellas y el Grupo III en el 52%. Estos resultados son coherentes con los resultados obtenidos en la Sección I, ya que observamos que la frecuencia de utilización del modo subjuntivo tiende gradualmente a disminuir entre el Grupo I y el Grupo II y entre estos y el Grupo III de manera aún más ostensible.

En la misma tabla se proporcionan también datos sobre el porcentaje de veces que los individuos de cada grupo son capaces de **captar la diferencia de matices entre el subjuntivo y el indicativo**. Se puede ver que de nuevo los resultados apoyan la hipótesis de que la competencia en el uso del modo subjuntivo disminuye ligeramente en el Grupo II, con respecto al Grupo I y más dramáticamente entre el Grupo III y los dos anteriores. El porcentaje de veces en que los individuos del Grupo I captan la diferencia de matices es de un 37%, en el Grupo II es de un 17% y en el Grupo III es del 7%.

En las tablas 6.1 y 6.2 se puede apreciar también que los datos son coherentes con los obtenidos en la sección anterior del cuestionario.

En el Grupo I, se aprecia una mayor frecuencia en la utilización del modo subjuntivo, así como mayor sofisticación en su uso, ya que captan las diferencias de matices entre los modos en más casos. En el Grupo II, disminuye la

frecuencia de uso de este modo y también podemos ver que hay un 52% de individuos que no son capaces de distinguir entre los significados del indicativo y el subjuntivo. Por último en el Grupo III el uso del subjuntivo disminuye aún más y aumenta a un 70% el número de hablantes que no son capaces de distinguir entre los matices del significado.

Podemos concluir pues que, no solamente se **reduce la frecuencia de uso del subjuntivo** entre los hablantes del español de Los Ángeles a medida que disminuye la competencia en el idioma, sino que se reduce también la **capacidad de distinción semántica entre el subjuntivo y el indicativo** en nuestros sujetos a medida que disminuye su competencia y sofisticación en el uso de este modo.

En cuanto a los tipos de oraciones en las que los sujetos tienden a captar mejor las diferencias de matiz, son, como cabía esperar, las preguntas 23 y 24 donde se distingue entre mandato indirecto e intercambio de información.

23. Se empeñó en que bebíamos/bebiéramos mucho.

24. Gritaron que les seguían/siguieran.

La pregunta en la que menos captan los hablantes la diferencia de matiz es en la 25, la oración de relativo.

25. Los que estudian/estudien aprobarán.

Como es lógico, la oposición mandato /información es más fuerte que la oposición experiencia/no experiencia de las oraciones de relativo. Por otro lado, en inglés no existe la posibilidad de distinguir entre estos dos matices de las oraciones de relativo, lo cual puede influir en el hecho de que los sujetos tengan dificultad para captarlo en español. Ver tabla 6.4 (Apéndice IV).

G. 4. – CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS RESULTADOS DE LAS SECCIONES I Y II DE VERBOS

Recordamos que en la Sección I del cuestionario nos encontrábamos ante usos del subjuntivo contextualmente determinados, mientras que en la Sección II se trataba de contextos donde la elección de subjuntivo o indicativo es libre por parte del hablante y afectaba al significado de la oración. Veamos lo que nos aporta la comparación de los resultados de estos dos tests.

SECCIÓN I

	<u>Usos</u>	<u>Usos gramaticalmente correctos</u>
Grupo 1	93%	91%
Grupo 2	84%	79%
Grupo 3	51%	44%

SECCIÓN II

	<u>Usos</u>	<u>Captan Matices</u>
Grupo 1	84%	37%
Grupo 2	79%	17%
Grupo 3	52%	7%

Al comparar los porcentajes de uso del subjuntivo en la Sección I con los de la II apreciamos que los últimos son más bajos, sin embargo, podemos ver que existe coherencia entre ambos tests en cuanto a la disminución gradual de uso entre generaciones. Por otro lado, los porcentajes de uso gramaticalmente correcto del subjuntivo en la Sección I contrastan con los porcentajes tan bajos de distinción de matices del significado en la Sección II. De nuevo se aprecia la reducción gradual entre generaciones en las dos secciones. Todo esto indica que en la Sección I, tiende a apreciarse un mayor uso del subjuntivo y también un mayor índice de corrección gramatical en su uso debido posiblemente a la existencia de restricciones formales. Son éstas las que llevan a la elección y a la permanencia del subjuntivo en unos porcentajes más altos que en la Sección II. En cambio en ésta, podemos ver que en cada generación va disminuyendo la frecuencia de uso y se va perdiendo paulatinamente la capacidad de percibir los matices semánticos que lleva consigo el uso del subjuntivo frente al indicativo, sobre todo en los Grupos 2 y 3. En éste último prácticamente los hablantes ya no cuentan con el subjuntivo como opción semánticamente distinta frente al indicativo.

Así pues, en el contacto con el inglés, vemos que el subjuntivo español va sufriendo un proceso paulatino de simplificación en el Condado de Los Ángeles que comienza por la disminución de su uso en los contextos donde es posible la alternancia con el indicativo, con la consiguiente pérdida de matices semánticos y del contraste entre los dos modos. Como se ve en los resultados de la Sección II del test, se mantiene más fuerte el subjuntivo en los contextos obligatorios donde las asociaciones son de tipo gramatical y por lo tanto más fáciles de adquirir y utilizar que las semánticas. No obstante, también se produce simplificación, como vimos, en estos contextos con la consiguiente violación de las restricciones formales, como indican las respuestas a la Sección I del cuestionario.

Nos parece que ha quedado suficientemente demostrado en el Análisis de estas secciones que se cumple la primera parte de nuestra hipótesis de trabajo. Vemos que existe una reducción, si bien gradual, en la frecuencia de elección del subjuntivo y en la competencia de los hablantes en el uso de este modo entre los Grupos 1 al 3. También podemos ver la reducción en el número de tiempos verbales de que disponen los hablantes en su repertorio, llegándose a un sistema verbal mucho más simplificado en la segunda generación que en la primera y en la tercera con respecto a las dos anteriores. También hemos comprobado que va disminuyendo de la generación primera a la tercera la capacidad de captar los matices y contrastes de significado que hay entre el indicativo y el subjuntivo. Queda así demostrada la primera parte de la hipótesis: Que se produce un **proceso gradual de simplificación en el sistema**

subjuntivo del español en Los Ángeles, marcado por una reducción en la frecuencia de uso, la competencia gramatical de los hablantes y la complejidad del sistema. Dicha **reducción afecta en primer lugar a los contextos donde existe alternancia entre el subjuntivo y el indicativo indicando una pérdida de distinción semántica entre ambos y posteriormente a los contextos obligatorios**. Queda también descrito el proceso que sigue este fenómeno de simplificación, tanto en relación con los grupos generacionales, como con los individuos del continuo.

G. 5. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RESPUESTAS DE LA SECCIÓN I

Número de Preguntas: 20

Número de Encuestados:

Grupo 1:	12	(Primera Generación)
Grupo 2:	15	(Segunda Generación)
Grupo 3:	15	(Tercera Generación)

Creemos que ha quedado suficientemente demostrado en las secciones anteriores que se cumple la primera parte de nuestra hipótesis de trabajo. Con el objeto de demostrar la segunda parte de la hipótesis de trabajo, que el modo subjuntivo tiende a ser substituido por otras formas verbales produciéndose un fenómeno de **transferencia del inglés**, pasamos a continuación al análisis cualitativo de las respuestas no aceptables dadas a las preguntas de la Sección II por los encuestados de los Grupos 2 y 3 en relación con las del Grupo 1.

En la Tabla 7 (Apéndice IV) se presentan los datos que se discutirán a continuación: Los encuestados del Grupo 2, como tal grupo, respondieron agramaticalmente al 21 % de las preguntas. En el 40 % de estas respuestas agramaticales los hablantes eligieron el subjuntivo, mientras que en el 60% de ellas respondieron con otra forma verbal no perteneciente al modo subjuntivo.

Entre los encuestados del Grupo 3 el porcentaje de respuestas agramaticales fue de 56 %, de las cuales el 18 % llevan el modo subjuntivo y el 82 % fueron respondidas con otro tiempo verbal no perteneciente a este modo.

En el Grupo 1, en la mayoría de los casos, se respondió utilizando el subjuntivo. Las restantes desviaciones de la norma no son representativas ya que se trata de errores de tipo puntual.

Existe un elevado número de respuestas que presentan errores ortográficos, sobre todo entre los participantes del Grupo 2, ya que, como habíamos dicho, muchos sujetos del Grupo 3 respondieron oralmente mientras la entrevistadora anotaba las respuestas. Resultaría interesante un análisis más profundo de estos errores, sin embargo no es el objeto de este estudio, por lo cual nos limitaremos a enumerar las más frecuentes. Recordamos que dichas faltas ortográficas han sido contadas entre las respuestas correctas, siempre y cuando se pudiera entender la palabra que el sujeto estaba tratando de escribir.

Recordemos que definíamos la interferencia de la siguiente manera: “Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one

language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena” (Weinreich, 1953: 1).

Por lo tanto, a efectos de comprobar si existe o no transferencia, procede analizar solamente las respuestas a gramaticales en las cuales el individuo **no eligió el modo subjuntivo**, de esta manera podemos estudiar **el tipo de sustitución** que hace. Comparando esta sustitución con la estructura(s) correspondiente(s) en inglés y viendo si son coincidentes o no, podremos saber si se trata de transferencia de este idioma. Aunque nos vamos a centrar para efectuar este estudio solamente en las respuestas a gramaticales, queremos presentar también brevemente los datos correspondientes a las respuestas aceptables para ofrecer una visión mucho más completa sobre el uso que hacen nuestros informantes del subjuntivo en español. Para mayor detalle, se ofrecen todas las respuestas a las Secciones I y II del cuestionario en el Apéndice II.

A continuación procedemos a estudiar las respuestas correspondientes al total de las veinte preguntas que contiene el ejercicio de la Sección I. Para una mayor facilidad de exposición, las hemos clasificado en cuatro categorías, atendiendo a si muestran o no transferencia del inglés:

- 1) Respuestas que reflejan **claramente la transferencia** de una estructura semejante procedente del inglés: Son las respuestas a las preguntas 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19
- 2) Respuestas que **podrían indicar transferencia** del inglés: Son las respuestas a las preguntas 3, 4, y 7.

- 3) Respuestas que indican **confusión** por parte de los hablantes: Son las respuestas a las preguntas 6, 15, 16 y 20. Esta confusión se relaciona con el proceso de desgaste lingüístico que veremos en mayor profundidad en la Sección H. 2. 3.
- 4) Respuestas que tienen **desviaciones de la norma** de tipo puntual y que por este motivo no aportan datos interesantes para esta parte del estudio: Son las respuestas a las preguntas 17 y 18.

G. 5. 1. Respuestas que reflejan claramente la transferencia de una estructura semejante procedente del inglés.

Las respuestas a las siguientes preguntas corroboran la existencia del tipo de transferencia a la que nos referíamos en nuestra hipótesis. Son las respuestas a las preguntas 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 y 19. Como se ve, son la mayoría de las preguntas del cuestionario.

Pregunta Número 1:

Me gusta mucho que me (REGALAR) *regales* / *regales* / *regalen* flores.

I like it when people *give* me flowers.

Como vemos, la construcción en español lleva presente de subjuntivo y la paralela en inglés se construye con presente de indicativo.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 - 100% responden con el presente de subjuntivo.

Grupo 2 - 100% responden con el presente de subjuntivo.

Grupo 3 - 66,6% responden con el presente de subjuntivo.

Respuestas agramaticales:

Grupo 3 – Los cuatro hablantes restantes, el 26,6%, números 3.4 (31), 3.6 (33), 3.10 (37), 3.12 (39), responden con el presente de indicativo “*regalan*” como en la construcción paralela en inglés.

Me gusta mucho que me (REGALAR) *regalan* flores.

El **100% de las respuestas** agramaticales a esta pregunta presentan el mismo tiempo verbal que aparecería en la estructura paralela en inglés. Por lo tanto, podemos decir que existe transferencia del tiempo verbal de la lengua de contacto.

Pregunta Número 2:

Le molestó mucho que yo (HABLAR) *hubiera-se hablado* / *hablara-se* / *hable* con su madre antes que él.

It bothered him that I *talked* to his mother before he did.

La oración en español admite presente (uso dialectal), imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo. En inglés vemos un pretérito de indicativo.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 75% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*hablara*”.
25% responden con el presente de subjuntivo: “*hable*”.

Ningún hablante utiliza el pluscuamperfecto.

Grupo 2 - 40% responden con el imperfecto de subjuntivo.
20% responden con el presente de subjuntivo.

Grupo 3 - 7% responden con el imperfecto de subjuntivo
14% responden con el presente de subjuntivo.

Respuestas a gramaticales:

Grupo 2: 40% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de seis respuestas. De ellas, la mitad responden "*hablé*", pretérito de indicativo (3). Hablantes 2.7 (17), 2.9 (20), 2.13 (27)

Grupo 3: 77% de respuestas a gramaticales a esta pregunta, un total de once respuestas. De ellas nueve responden "*hablé*", pretérito de indicativo (9). Hablantes 3.1 (21), 3.3 (29), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40)

Le molestó mucho que yo *hablé* con su madre antes que él.

Como vemos un alto porcentaje de individuos de ambos grupos presentan el mismo tipo de respuestas. De un total 17 respuestas agramaticales, 12 de ellas, que es el **70% del total de respuestas** agramaticales de los dos grupos, presentan un pretérito de indicativo, es decir, un tiempo verbal transferido del inglés.

Pregunta Número 5:

No creo que ella (LLEGAR) *llegara* / *llegue* / *haya llegado* a tiempo.

En español la construcción admite presente, imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo. Existen dos traducciones posibles al inglés que tienen un significado distinto en cuanto al tiempo verbal:

"I don't think she arrived (Pretérito de indicativo) on time" Equivale al español "No creo que llegara / haya llegado a tiempo." Indica tiempo pasado.

"I don't think she will arrive (futuro de indicativo) on time." Equivale al español "No creo que llegue a tiempo". Indica tiempo futuro.

Respuestas gramaticalmente correctas:

- Grupo 1 – 100% responden con el presente de subjuntivo: "llegue".
Ningún hablante utiliza el pretérito perfecto.
- Grupo 2 - 66% responden con el presente de subjuntivo: "llegue".
Ningún hablante utiliza el pretérito perfecto.
- Grupo 3 - 7% responden con el presente de subjuntivo: "llegue".
Ningún hablante utiliza el pretérito perfecto.

Respuestas agramaticales:

Grupo 2: 33% de oraciones agramaticales a esta pregunta, un total de cinco respuestas. De ellas tres responden "llegó" y dos responden "llegará":

Responden: "llegó" - pretérito de indicativo (3). Hablantes 2.5 (13),
2.11 (24), 2.15 (30)

Responden: "*llegará*" - futuro de indicativo (2). Hablantes 2.12 (25),
2.14 (28)

Grupo 3: 53% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de ocho respuestas. De ellas tres responden "*llegó*" y otras tres responden "*llegará*":

Responden: "*llegó*" - pretérito de indicativo (3). Hablantes 3.7 (34),
3.11 (38), 3.13 (40)

Responden: "*llegará*" - futuro de indicativo (3). Hablantes 3.2 (26),
3.6 (33), 3.8 (35)

El **100% de las respuestas** agramaticales del Grupo 2 y el **76%** de las del Grupo 3 llevan un tiempo que coincide con el que se usa en la lengua de contacto. Es innegable que nos encontramos aquí ante un nuevo caso de transferencia del inglés con dos posibilidades diferentes:

No creo que ella *llegará* / *llegó* a tiempo.

Pregunta Número 8:

No he visto jamás una mujer que (HABLAR) *hable* tanto.

En la versión en inglés de esta oración, el tiempo verbal utilizado es el presente de indicativo: "I have never seen a woman that *talks* so much".

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 83% responden con el presente de subjuntivo: "*hable*".

Grupo 2 - 87% responden con el presente de subjuntivo: "hable".

Grupo 3 - 53% responden con el presente de subjuntivo: "hable".

Respuestas agramaticales:

Grupo 3: 47% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de siete respuestas. De ellas seis responden "habla", presente de indicativo (6). Hablantes 3.3 (29), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.14 (41)

En un **86% de las respuestas** agramaticales se utiliza el presente de indicativo, por transferencia del inglés:

No he visto jamás una mujer que habla tanto.

Pregunta Número 9:

Estábamos buscando una casa que (SER) fuera / sea más grande que esta.

We were looking for a house that was bigger than this one.

En la construcción en español, se utiliza el presente (uso dialectal) o el imperfecto de subjuntivo, mientras que en la de inglés encontramos un pretérito de indicativo.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 - 8% imperfecto de subjuntivo: "fuera".

92% presente de subjuntivo: "sea".

Grupo 2 - 7% imperfecto de subjuntivo: "fuera".

77% presente de subjuntivo: "sea".

Grupo 3 - 49% presente de subjuntivo: "sea".

Respuestas agramaticales:

Grupo 3: 53% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de ocho respuestas, cinco responden "era", pretérito de indicativo (5).
Hablantes 3.7 (34), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.12 (39), 3.13 (40)

Estábamos buscando una casa que era más grande que esta.

Una vez más, aparece el mismo tiempo verbal que utilizaríamos en inglés, en el **70% de las respuestas** agramaticales. Se demuestra así esta pregunta también la influencia de esa lengua.

Pregunta Número 10:

Le dije que cuando (YO - TERMINAR) terminara- se / hubiera - se terminado el informe se lo entregaría.

En la traducción al inglés, se utiliza el presente o el pretérito perfecto de indicativo:

I told him that I would give him the report when I finish / had finished it.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 83% responden con el imperfecto de subjuntivo: "terminara".

Grupo 2 - 47% responden con el imperfecto de subjuntivo: "terminara".

Grupo 3 - 20% responden con el imperfecto de subjuntivo: "terminara".

Respuestas agramaticales:

Grupo 2: 47% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de siete respuestas: Responden "termino", presente de indicativo (2).

Hablantes 2.13 (27), 2.15 (30)

Grupo 3: 80% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de doce respuestas. Responden: "*termino*" - presente de indicativo (6).
Hablantes 3.3 (29), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.13 (40)

En un **45% de las respuestas** agramaticales de los dos grupos combinados encontramos el mismo tiempo verbal utilizado en inglés.

Pregunta Número 11:

Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) *hayas invitado* / *invites* / *invitaste*.

He will come even if you *don't invite* / *haven't invited* him.

Estructura en español con presente o pretérito perfecto de subjuntivo. Es posible también en algunos usos dialectales encontrar el pretérito de indicativo. En inglés, se presentan dos posibilidades que son el presente o el pretérito perfecto de indicativo.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 - 8% responden con el pretérito perfecto de subjuntivo.

83% responden con el presente de subjuntivo.

Grupo 2- 100% responden con el presente de subjuntivo.

Grupo 3 - 53% responden con el presente de subjuntivo.

Respuestas agramaticales:

Grupo 3: Cinco respuestas agramaticales a esta pregunta, cuatro responden: "*invitas*":

Responden: "*invitas*" - presente de indicativo (4). Hablantes 3.1 (21), 3.9 (36), 3.13 (40), 3.14 (41)

Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) invitas.

De nuevo vemos el paralelismo con una de las dos estructuras posibles en inglés, en este caso la del presente de indicativo, en el **84% de las respuestas** agramaticales.

Pregunta Número 12:

Hasta que no (SER) sea de noche, no empezarán los fuegos artificiales.

The fireworks won't start until it gets dark.

En español utilizamos el presente de subjuntivo, frente al presente de indicativo en inglés.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 92% responden con el presente de subjuntivo: “sea”.

Grupo 2 - 100% responden con el presente de subjuntivo: “sea”.

Grupo 3 - 40% responden con el presente de subjuntivo: “sea”.

Respuestas agramaticales:

Grupo 3: 60% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de nueve respuestas, seis responden con presente de indicativo:

Responden: presente de indicativo (6). Hablantes 3.8 (35), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40) “está”

Hasta que no es de noche, no empezarán los fuegos artificiales.

Un nuevo ejemplo de transferencia del tiempo verbal usado en inglés en la construcción paralela en el **65% de las respuestas**.

Pregunta Número 13:

Tenemos que limpiar bien la casa antes de que (LLEGAR) lleguen tus padres.

We must clean the house very well before your parents arrive.

En español se usa el presente de subjuntivo mientras en inglés se usa el de indicativo.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 100% responden con el presente de subjuntivo: “*lleguen*”.

Grupo 2 - 100% responden con el presente de subjuntivo: “*lleguen*”.

Grupo 3 - 53% responden con el presente de subjuntivo: “*lleguen*”.

Respuestas agramaticales:

Grupo 3: 47% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de siete respuestas. De ellas seis tienen presente de indicativo:

Responden: “*llegan*” - presente de indicativo (6): Hablantes 3.6 (33), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40), 3.14 (41)

Tenemos que limpiar bien la casa antes de que llegan tus padres.

Podemos comprobar que se trata de transferencia del inglés en un **86% de las respuestas**.

Pregunta Número 14:

Prepararé la cena para que tú (PODER) puedas trabajar en tu proyecto.

Existen dos traducciones posibles al inglés que tienen un significado similar:

"I will make dinner so that you can (presente de indicativo) work on your project."

"I will make dinner so that you will be able to (futuro de indicativo) work on your project".

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 100% responden con el presente de subjuntivo: "*puedas*".

Grupo 2 - 80% responden con el presente de subjuntivo: "*puedas*".

Grupo 3 - 47% responden con el presente de subjuntivo: "*puedas*".

Respuestas agramaticales:

Grupo 2: 20% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de tres respuestas, de las cuales una es presente de indicativo y otra futuro de indicativo:

Responden: "*puedes*" - presente de indicativo (1). Hablantes 2.15 (30)

Responden: "*podrás*" - futuro de indicativo (1). Hablantes 2.14 (28)

Grupo 3: 53% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de ocho respuestas. De ellas tres tienen presente de indicativo y otras cuatro tienen futuro de indicativo:

Responden: "*puedes*" - presente de indicativo (3). Hablantes 3.8 (35), 3.9 (36), 3.13 (40)

Responden: "podrás" - futuro de indicativo (4). Hablantes 3.3 (29), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.14 (41)

Vemos aquí un nuevo caso de transferencia que se presenta en el **100% de las respuestas** agramaticales:

Prepararé la cena para que tú puedes / podrás trabajar en tu proyecto.

Pregunta Número 19:

Puede ser que (NOSOTROS - VIAJAR) viajemos a Grecia el próximo verano.

It is possible that we will travel to Greece next summer. (Futuro indicativo)

We will probably travel to Greece next summer. (Futuro indicativo)

Maybe we will travel to Greece next summer. (Futuro indicativo)

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 75% responden con el presente de subjuntivo: "viajemos".

Grupo 2 - 60% responden con el presente de subjuntivo: "viajemos".

Grupo 3 – 27% responden con el presente de subjuntivo: "viajemos".

Respuestas agramaticales:

Uno de los errores más frecuentes que suelen cometer los estudiantes de español como segunda lengua en oraciones con sentido hipotético como la anterior es el de indicar simplemente tiempo futuro por medio del futuro de indicativo, de manera semejante a la construcción en inglés, sin las connotaciones que podemos transmitir por medio del subjuntivo.

En esta pregunta encontramos repetidamente respuestas en el futuro de indicativo, incluso entre los hablantes de la primera generación:

Grupo 1 - Tres responden "viajaremos", el 100% de las respuestas agramaticales. Hablantes: 1.7 (11), 1.10 (16), 1.12 (22)

Grupo 2 - Cinco responden "viajaremos", de un total de seis respuestas agramaticales. Hablantes: 2.3 (5), 2.9 (20), 2.12 (25), 2.13 (27), 2.15 (30)

Grupo 3 - Cinco responden "viajaremos", y tres "vamos a viajar" (perífrasis que indica tiempo futuro) de un total de once respuestas agramaticales. Hablantes: 3.2 (26), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.13 (40)

De un total entre los tres grupos de veinte respuestas agramaticales, dieciséis de ellas, el **80%** presentan un tiempo futuro, mostrándose a sí un nuevo ejemplo de transferencia del inglés.

G. 5. 2. Respuestas que podrían indicar transferencia del inglés o generalización del indicativo

Todas las respuestas que vamos a estudiar a continuación tienen en común la existencia en inglés de dos estructuras posibles, una de ellas utiliza el subjuntivo y se trata de una estructura poco usual en la lengua hablada, la otra utiliza el infinitivo. Veamos un ejemplo:

Pregunta Número 3:

Ella hubiera preferido que tú la acompañaras / acompañases / hubieras acompañado.

Las posibles estructuras paralelas en inglés:

She would have preferred you to accompany her. (Infinitivo)

She would have preferred that you accompany her. (Presente de subjuntivo)

Algunas de las respuestas que no son gramaticalmente correctas a esta pregunta y a las otras tres de este apartado presentan una construcción en español con infinitivo, sin embargo, la mayoría de ellas lo que presentan es una construcción que utiliza el presente de indicativo. Como vemos, la transferencia del inglés no es a simple vista tan evidente como en los casos expuestos hasta ahora. Veamos las posibles explicaciones que se pueden dar a esta situación: Podríamos deducir que se trata de nuevos casos de transferencia: En la estructura inglesa con el presente de subjuntivo, esta forma verbal es igual que el presente de indicativo:

She would have preferred that you accompany her.

Presente de indicativo

I accompany
 You accompany
 He/She accompanies
 We accompany
 You accompany
 They accompany

Presente de subjuntivo

I accompany
 You accompany
 He/She accompany
 We accompany
 You accompany
 They accompany

A un hablante que no ha estudiado gramática inglesa en profundidad este subjuntivo podría parecer un presente de indicativo, ya que ambos presentan idéntica forma en todas las personas excepto en la tercera. Veamos el ejemplo en tercera persona:

She would have preferred that **she** accompany her.

El presente de indicativo inglés tiene un morfema “-s” en la tercer persona del singular, mientras que el subjuntivo no lo tiene, como vemos en el ejemplo, sin embargo, en las demás personas verbales no existe esta diferencia. Entre las tres preguntas que vamos a estudiar en este apartado todas presentan otra persona verbal distinta de la tercera, por lo tanto podríamos pensar que nuestros hablantes han identificado el presente de indicativo inglés con el de subjuntivo y lo han utilizado en su versión española de la misma oración.

Es posible argumentar que la estructura inglesa con subjuntivo es muy arcaica y rara en el habla corriente, por lo que quizá no sería lógico que los hablantes la utilizaran mucho y menos aún que la transfirieran al español.

Otra posible explicación sería hablar de la generalización del uso del presente de indicativo por analogía con otras estructuras similares. Como sabemos, la generalización hace referencia a una mayor frecuencia en el uso de una forma lingüística de lo que sería habitual en cierto contexto. Como hemos demostrado en los apartados anteriores, nuestros hablantes se encuentran con un sistema verbal muy simplificado, el repertorio de tiempos a su disposición disminuye a medida que lo hace su competencia en el idioma, y es de este limitado sistema del cual deben extraer los tiempos verbales que van a utilizar para comunicarse. Por otro lado, hemos visto que no captan diferencias semánticas sutiles entre el presente de indicativo y el de subjuntivo. Es posible entonces que por analogía entre estas estructuras subordinadas y otras como las estudiadas en el apartado anterior, que también presentan subordinación, se

extienda el uso del el presente de indicativo a contextos que no le son habituales.

Sea como fuere, nos parece que la influencia de la lengua de contacto se manifiesta en estas respuestas. Veamos a continuación los tres casos a los que nos estamos refiriendo en mayor detalle. Se trata de las preguntas 3, 4 y 7.

Pregunta Número 3:

Ella hubiera preferido que tú la *acompañaras* / *acompañases* / *hubieras acompañado*.

Las posibles estructuras paralelas en inglés:

She would have preferred you *to accompany* her. (Infinitivo)

She would have preferred that you *accompany* her. (Presente de subjuntivo)

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 - 83% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*acompañaras*”.

17% responden con el presente de subjuntivo: “*acompañes*”.

Grupo 2 - 93% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*acompañaras*”.

7% responden con el presente de subjuntivo: “*acompañes*”.

Grupo 3 - 47% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*acompañaras*”.

20% responden con el presente de subjuntivo: “*acompañes*”.

Respuestas agramaticales:

Grupo 3 – El 100% de las respuestas agramaticales, que son cinco responden con el presente de indicativo “*acompañas*”. Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.14 (41)

Ella hubiera preferido que tú la *acompañas*.

Pregunta Número 4:

Nos aconsejaron que (NOSOTROS - BUSCAR) *busquemos/ buscáramos-semos* un abogado.

They advised that we *look* for a lawyer. (Presente de subjuntivo)

They advised us *to look* for a lawyer. (Infinitivo)

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 66% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*buscáramos*”.

33% responden con el presente de subjuntivo: “*busquemos*”.

Grupo 2 - 40% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*buscáramos*”.

47% responden con el presente de subjuntivo: “*busquemos*”.

Grupo 3 - 47% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*buscáramos*”.

14% responden con el presente de subjuntivo: “*busquemos*”.

Respuestas agramaticales:

Grupo 2: 13% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de dos respuestas y ambas responden: “*buscamos*” - presente de indicativo (2). Hablantes 2.11 (24), 2.14 (28)

Grupo 3: 33% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de

cuatro respuestas y todas ellas responden: "buscamos" - presente de indicativo (4). Hablantes 3.9 (36), 3.11 (38), 3.13 (40), 3.14 (41)

Se trata de el 100% de las respuestas agramaticales de ambos grupos combinadas.

Pregunta Número 7:

Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) aprendamos el código hoy.

It is important that we learn the code today. (Presente de subjuntivo)

It is important for us to learn the code today. (Infinitivo)

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 100% responden con el presente de subjuntivo: "aprendamos".

Grupo 2 - 60% responden con el presente de subjuntivo: "aprendamos".

Grupo 3 - 27% responden con el presente de subjuntivo: "aprendamos".

Respuestas agramaticales:

Grupo 2: 40% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de seis respuestas de las cuales tres son "aprendemos".

Responden: "aprendemos": presente de indicativo (3). Hablantes:

2.11 (24), 2.14 (28), 2.15 (30)

Grupo 3: 73% de respuestas agramaticales a esta pregunta, un total de once respuestas, de las cuales seis tienen el presente de indicativo y dos utilizan una perífrasis de infinitivo.

Responden: "*aprendemos*" - presente de indicativo (6). Hablantes: 3.3 (29), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.14 (41)

Es importante que *aprendemos* el código hoy.

Responden: "*tenemos que aprender*" - infinitivo(2). Hablantes: 3.4 (31), 3.12 (39)

Es importante que *tenemos que aprender* el código hoy.

En esta última posibilidad, encontramos mismo tiempo que se utiliza en inglés.

G. 5. 3. Respuestas que indican confusión por parte de los hablantes.

Como vamos a ver, la confusión se deriva, no sólo de la interferencia de estructuras que en inglés son diferentes, sino de un imperfecto conocimiento del sistema verbal español, relacionado con el desgaste lingüístico que se produce en aquellos hablantes que se encuentran en el proceso del abandono de esta lengua a favor del inglés (H. 2. 3).

Pregunta Número 6:

Será mejor que (VENIR) *vengas* conmigo.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 92% responden con el presente de subjuntivo: "*vengas*".

Grupo 2 - 87% responden con el presente de subjuntivo: "*vengas*".

Grupo 3 - 53% responden con el presente de subjuntivo: "*vengas*".

Otras respuestas: "*vinieras*" 1.9 (14), "*venieras*" 3.14 (41), "*veniras*" 3.7 (34), "*venirías*" 3.9 (36), "*venir*" 3.15 (42)

Pregunta Número 15:

Aunque (TU - ESTAR) *estuvieras-ses* gordo, te querría.

La versión en inglés de esta oración se construye con el pretérito de indicativo, que equivale a nuestro pretéritos imperfecto e indefinido:

Even if you *were* fat, I would still love you.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 58% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*estuvieras*”.

Grupo 2 - 33% responden con el imperfecto de subjuntivo: “*estuvieras*”.

Grupo 3 - 0 respuestas correctas.

Respuestas agramaticales:

Grupo 1- dos hablantes responden “*estés*” [1.11 (19), 1.12 (22)], dos responden “*seas*” [1.6 (9), 1.8 (12)]

Grupo 2 - cuatro hablantes responden “*estés*” [2.10 (23), 2.11 (24), 2.13 (27), 2.14 (28)] dos responden “*estás*” [2.6 (15), 2.15 (30)] y otros cuatro utilizan el mismo tiempo verbal que en inglés: responden “*estabas*” - imperfecto de indicativo (4). Hablantes 2.5 (13), 2.7 (17), 2.9 (20), 2.12 (25)

Grupo 3: 100% de respuestas agramaticales a esta pregunta (un total de quince respuestas). Los sujetos proporcionan versiones variadísimas, siendo difícil buscar patrones similares: Siete responden “*estés*” [Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.9 (36), 3.11 (38), 3.12

(39)], dos responden “seas” [3.4 (31), 3.8 (35)], uno utiliza “estabas” [3.10 (37)] y cuatro “estás” [3.5 (32), 3.6 (33), 3.13 (40), 3.14 (41)].

Es evidente que a la frecuente confusión entre modos y tiempos verbales se añade aquí la confusión entre los verbos “ser” y “estar”, característica del español hablado en Los Ángeles. Como hemos apuntado anteriormente, este fenómeno es propiciado por el contacto con el inglés, que solamente cuenta con el verbo “to be” para ambos significados. Para mayor profundización en este fenómeno se puede consultar, entre otras, la obra de Silva-Corvalán (1994: 92-120).

Pregunta Número 16:

Si tú me (PRESTAR) *prestaras* / *hubieras-ses prestado* atención, no habrías cometido tantos errores.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 50% responden con el presente de subjuntivo: “*prestaras*”.

16% responden con el pretérito perfecto de subjuntivo: “*hubieras prestado*”.

Grupo 2 - 54% responden con el presente de subjuntivo: “*prestaras*”.

21% responden con el pretérito perfecto de subjuntivo: “*hubieras prestado*”.

Grupo 3 - 27% responden con el presente de subjuntivo: “*prestaras*”.

Otras respuestas:

“prestes” 1.6 (9), “prestarías” 1.9 (14), 2.13 (27), 3.6 (33), 3.7 (34),

“prestas” 2.11 (24), 3.3 (29), 3.9 (36), 3.13 (40), “pones” 2.8 (18), 3.4 (31),

“presentas” 2.15 (30), “prestabas” 3.5 (32), 3.8 (35), 3.12 (39)

Pregunta Número 20:

¡Ojalá yo no lo (CONOCER) conociera / conozca / hubiera-se conocido nunca!

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 75% responden con el presente de subjuntivo: “conozca”.

25% responden con el pretérito perfecto de subjuntivo: “hubiera conocido”.

Grupo 2 - 67% responden con el presente de subjuntivo: “conozca”.

7% responden con el pretérito perfecto de subjuntivo: “hubiera conocido”.

Grupo 3 - 27% responden con el presente de subjuntivo: “conozca”.

Otras respuestas:

“aiga conocido” 2.8 (18), “conozca” 2.11 (24), “conocería” 2.13 (27), 3.6

(33), 3.7 (34), 3.9 (36), “conocerda” 2.14 (28), “conosque” 3.5 (32),

“conosco” 3.8 (35), 3.14 (41), “conoceré” 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40)

Se puede comprobar que existe confusión tanto en el tiempo y modo que se debe utilizar, como en la conjugación del verbo irregular “conocer”.

G. 5. 4. Respuestas desviaciones de la norma estándar de tipo puntual:

Son las respuestas a las preguntas 17 y 18. Las desviaciones de la norma presentes en estas oraciones son mínimos no son representativos de ninguna tendencia específica, por lo tanto, no resultan representativos en esta parte de nuestro estudio. No obstante, creemos que el tratarse de usos relativamente menos complejos del subjuntivo, como son una oración exhortativa y una prohibición, influye en el alto número de respuestas correctas incluso entre los Grupos 2 y 3. Veámoslo:

Pregunta Número 17:

(VENIR) *Vengan* ustedes a vernos cuando gusten.

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 75% responden con el presente de subjuntivo: “*vengan*”.

25% responden “*pueden venir*”.

Grupo 2 - 100% responden con el presente de subjuntivo: “*vengan*”.

Grupo 3 - 87% responden con el presente de subjuntivo: “*vengan*”.

Pregunta Número 18:

¡ No (SACAR) *saques / saquen / saque* esos libros de su sitio!

Respuestas gramaticalmente correctas:

Grupo 1 – 92% responden con el presente de subjuntivo: “*saques*”.

Grupo 2 - 93% responden con el presente de subjuntivo: “*saques*”.

Grupo 3 - 74% responden con el presente de subjuntivo: “*saques*”.

G. 5. 5. Respuestas que tienen errores ortográficos

También queremos, aunque no sea el objeto de este estudio, mencionar dos casos de errores ortográficos, por el número tan alto de individuos que cometen los mismos errores y que delatan un insuficiente dominio del sistema fonológico español. Recordamos que en el Grupo 3 muchos de los sujetos dictaron sus respuestas a la entrevistadora, de ahí que el número de errores ortográficos sea menor entre los componentes de este grupo que entre los del II, donde todos los hablantes escribieron las respuestas por sí mismos.

Veamos estas oraciones:

Pregunta Número 13:

Tenemos que limpiar bien la casa antes de que (LLEGAR) *lleguen* tus padres.

Grupo 2 : 60% de los individuos escriben "*llegen*".

Grupo 3 : 20% de los individuos escriben "*llegen*".

Pregunta Número 18:

¡ No (SACAR) *saques* esos libros de su sitio!

Grupo 2 : 33% de los individuos escriben "*saces*".

Grupo 3 : 33% de los individuos escriben "*saces*".

G. 5. 6.- Incidencia de las formas “-ra” / “-se”

En todo el estudio, la forma “- se” no apareció más que una vez. Todas las demás ocurrencias del imperfecto de subjuntivo llevaban el morfema “- ra”. Este resultado concuerda con los datos ofrecidos en la **Sección E**, y corrobora la relación entre la variedad del español hablado en el condado de Los Ángeles

con las variedades hispanoamericanas. El hablante que utilizó la forma “- **se**” es el número 8 del continuo, pertenece a la primera generación, y es de procedencia argentina. El mismo hablante, en los demás usos que hace del imperfecto utiliza la forma en “- **ra**”.

G. 6. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA SECCIÓN I

En *Language Contact and Change*, el importante estudio de Carmen Silva-Corvalán (1994) sobre el español angelino, la autora realiza, entre otros aspectos de esta variedad del español, un exhaustivo análisis del sistema verbal a través de tres generaciones. Entre sus conclusiones, Silva-Corvalán indica que el proceso de simplificación que se produce en el sistema verbal ya se encontraba en marcha en la variedad monolingüe (1994: 208), es decir, es causado por motivaciones internas de la lengua. El papel de la lengua de contacto es simplemente el de acelerar estos cambios. Vamos a referirnos a las posibles causas de estos procesos en la próxima sección de este trabajo, sin embargo, queremos apuntar aquí, que si bien coincidimos con Silva-Corvalán en el hecho de que el proceso de simplificación en el sistema verbal del español angelino es acelerado por el contacto con el inglés, consideramos, a la luz de nuestros datos, que éste no es el único efecto que tiene el contacto con el inglés, al menos en lo que respecta al modo subjuntivo.

Hemos realizado en esta sección un exhaustivo análisis comparativo entre las estructuras agramaticales producidas por nuestros hablantes y las

estructuras correspondientes en inglés con el objeto de comprobar si podría existir influencia de estas sobre aquellas y por tanto si podíamos hablar de transferencias del inglés al español.

De un total de veinte preguntas en esta sección, solamente dos de ellas presentan un mínimo de respuestas agramaticales y se trata de oraciones exhortativas o imperativas (17 y 18) que son aquellas en las que el subjuntivo tiende a mantenerse más constante. El estudio de estos casos no resulta representativo para nuestra investigación. Por el contrario, las restantes dieciocho muestran un número importante de respuestas agramaticales y no sólo eso, sino que se trata en muchos casos de los mismos tipos de construcciones, por lo cual éstas se pueden clasificar y utilizar para hacer deducciones sobre el comportamiento lingüístico de los hablantes.

Tratamos de responder a las preguntas siguientes: Cuándo los hablantes no utilizan el modo subjuntivo en oraciones que en español deben llevarlo, ¿qué otras formas verbales utilizan?

- El presente de indicativo (Cuestiones 1, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13 y 14)
- El pretérito de indicativo (Cuestiones 2, 5, 9)
- El futuro de indicativo (Cuestiones 5, 14, 19)

¿Coinciden éstas con las formas que se utilizarían en inglés en estructuras correspondientes? Y si es así, ¿se da este fenómeno en un porcentaje de casos lo suficientemente alto como para poder decir que existe transferencia del inglés?

Efectivamente, estos tiempos coinciden con los que se utilizarían en inglés en los siguientes casos:

- El presente de indicativo (Cuestiones 1, 8, 10, 11, 12, 13 y 14)
- El pretérito de indicativo (Cuestiones 2, 5, 9)
- El futuro de indicativo (Cuestiones 5, 14, 19)

Creemos haber demostrado en nuestro estudio cualitativo que en once de estas dieciocho preguntas con estructuras agramaticales, el tiempo verbal utilizado coincide con aquel que se utilizaría en la versión inglesa de esa oración. Podemos decir entonces que existe **transferencia de un tiempo verbal del inglés en un 70% de las respuestas agramaticales** a las preguntas de nuestro cuestionario. Otras tres de ellas podrían también encuadrarse dentro de los fenómenos de transferencia, o bien de generalización: ambas posibilidades muestran la existencia de interferencia de la lengua de contacto.

Por último, en las cuestiones donde existe confusión en las respuestas, veremos que se debe al desgaste lingüístico que se produce como consecuencia del abandono del español en el proceso de adquisición del inglés. Tal es el caso de las preguntas 6, 16 y 20, mientras en la pregunta 15, se aprecia la confusión existente en los hablantes entre los verbos “ser” y “estar” propiciada por el contacto con el inglés, donde sólo existe “to be” para ambos significados.

Todos éstos son argumentos para defender la intensa influencia que el inglés está ejerciendo sobre el español en el habla del condado de Los Ángeles, que en nuestra opinión, no solamente acelera un proceso ya en marcha como es

la simplificación del modo subjuntivo, sino que **influye en el grado y la naturaleza del cambio lingüístico**. Como hemos descrito anteriormente, nuestros hablantes se encuentran con un sistema verbal muy simplificado, el repertorio de tiempos a su disposición disminuye a medida que lo hace su competencia en el idioma, y es de este limitado sistema del cual deben extraer los tiempos verbales que van a utilizar para comunicarse. Lope Blanch indica que el desgaste de unos tiempos verbales “ [...] determina que las formas verbales restantes amplíen su campo de acción para cubrir las lagunas originadas por el desuso de aquellos” (1983: 154-155).

Pero en el caso del subjuntivo en el español angelino, **¿cómo eligen los hablantes uno u otro tiempo para aquellos casos en los que deberían utilizar el subjuntivo y que no lo tiene en su repertorio?** Según hemos visto en el análisis de sus respuestas agramaticales, los hablantes tienden en estos casos a utilizar el mismo tiempo que utilizarían en inglés en estructuras paralelas y es así como se manifiesta la transferencia del inglés: **No sólo en la aceleración del proceso de simplificación, sino en el tipo de sustitución que se realiza**. Coinciden nuestros datos con la opinión de Thomason y Kaufman en que son factores de índole social y no lingüística los que determinan la direccionalidad y el grado de la interferencia lingüística y el tipo de elementos que se transfieren. “Both the direction of interference and the extent of interference are socially determined; so, to a considerable degree, are the kinds of features transferred from one language to another” (1988: 35).

Queremos aclarar que, naturalmente, se trata de un proceso totalmente inconsciente por parte de los hablantes y que, creemos, afecta más al modo subjuntivo que a otras partes del sistema verbal, por ser éste un punto de mayor diferencia entre los sistemas de las dos lenguas en contacto: Recordemos las palabras de Weinreich (1) que considera que cuanto mayores sean las diferencias entre los sistemas en contacto, cuanto más numerosas las formas mutuamente exclusivas en cada uno de ellos, mayor es el área de posible interferencia.

H. CAUSAS DEL CAMBIO LINGÜÍSTICO:

¿TENDENCIAS INTERNAS O FACTORES EXTERNOS?

Uno de los temas más acaloradamente debatidos en el campo del contacto de lenguas es el de las causas que originan el cambio lingüístico, como hemos mencionado brevemente con anterioridad. Los expertos se dividen en dos “bandos”: Por un lado aquellos que consideran que el cambio lingüístico se origina principalmente debido a desequilibrios o tendencias estructurales de la propia lengua, es decir, factores internos a ella. Por otro lado están aquellos expertos que creen que los factores de índole externa, sobre todo los relacionados con el contacto entre lenguas, son de gran importancia en la evolución y el cambio lingüístico.

Ya a finales del siglo XIX se originó un acalorado debate entre los lingüistas sobre la validez del árbol genealógico de las lenguas ante el creciente número de ejemplos de cambio lingüístico por contacto y de mezcla de lenguas, que amenazaba la credibilidad de las teorías genéticas. La división en dos bandos empezó ya entonces, con personalidades como Müller o Meillet que defendían la impenetrabilidad de los sistemas lingüísticos, frente a otros como Whitney o Schuchardt que estaban convencidos de la importancia de las situaciones de contacto y la influencia de unas lenguas sobre otras (Winford, 6-7).

Este tema sigue siendo muy controvertido en la actualidad y siguen existiendo a grandes rasgos los dos “bandos” descritos arriba, aunque tenemos que decir, para no simplificar excesivamente la situación que existen posturas

intermedias que abogan por una aproximación al tema basada en la causación múltiple, como veremos más adelante.

Marius Sala (1998), Klaus Zimmermann (1995) o Fontanella de Weimberg (1980) por ejemplo, se hacen eco de esta polémica en el ámbito de la lingüística hispanoamericana.

Sala aboga por la idea estructuralista de la primacía de explicaciones internas sobre las externas. En su obra *Lenguas en Contacto* (1998) dice lo siguiente: "... antes de atribuir la situación existente en una lengua románica a una influencia o interferencia, hay que recurrir al latín o a las tendencias estructurales románicas" (Sala, 1998: 319).

Zimmermann, por el contrario, se inclina por explicaciones que tengan en cuenta la influencia de las lenguas amerindias y considera que detrás del debate se esconde, no un problema empírico, o metodológico, sino un problema ideológico:

"Lo que se discute es el legado que guardan las culturas amerindias para las variedades del español americano, culturas consideradas por unos como inferiores e indignas de conservación, por otros como parte identificadora de lo propio. Los puntos neurálgicos son la contribución de este legado a la identidad de una comunidad lingüística determinada, la relimitación y diferenciación de la 'madre patria España' o del poder colonizador de habla castellana y también de los demás países hispanohablantes" (Zimmermann, 1995: 13).

Entre los autores que consideran que la evolución y el cambio lingüístico se deben fundamentalmente a tendencias internas de las lenguas y que las

estructuras gramaticales son impermeables a influencias externas, se han ido postulando una serie de **restricciones** a los fenómenos de cambio lingüístico por contacto. Algunas de éstas son las siguientes:

- De las teorías estructuralistas surgen restricciones que consideran que ciertos **niveles gramaticales** no admiten transferencias por contacto. Fueron iniciadas por A. Meillet y E. Sapir para el nivel morfológico y compartidas por Givón, Winter y Bickerton (Thomason y Kaufman, 1988: 14). Weinreich (41 – 44) no admite la transferencia entre lenguas de sistemas o subsistemas gramaticales completos, sino de elementos morfológicos aislados y nunca de morfemas ligados, sólo libres.
- Existen, **restricciones tipológicas**, originadas por Jakobson (1938) según las cuáles, una lengua acepta elementos estructurales extraños solamente cuando corresponden a sus propias tendencias evolutivas. A demás de sus compañeros del Círculo de Praga, otros expertos han compartido sus ideas, Vogt, Jeffers, y Lehiste, entre otros (Thomason y Kaufman, 1988: 17).
- Las **restricciones de tipo direccional** consideran que la influencia sólo se da desde la lengua hegemónica a la

dominada y fueron postuladas por Vildomec (Germán de Granda, 1999: 243).

- Las **restricciones de tipo metodológico**, que defienden Malmberg, Oksaar o, como mencionamos anteriormente, Sala, otorgan la prioridad a explicaciones de tipo interno sobre las de naturaleza externa (Granda, 1999: 244).

Todas estas restricciones impuestas sobre los fenómenos de transferencia por contacto defienden la impermeabilidad de los sistemas gramaticales ante influencias externas y relegan a éstas a un papel meramente marginal en los procesos de cambio lingüístico.

Por el contrario, Thomason y Kaufman, en su influyente obra de 1988, estudian algunas de las restricciones enumeradas más arriba (1988: 13 – 34) ofreciendo razones por las cuales no las consideran válidas. Para estos autores la interferencia se puede producir en cualquiera de los sistemas de una lengua y cualquier elemento lingüístico puede ser transferido de una lengua a otra (1988: 14). Según ellos, son factores de índole social y no lingüística los que determinan la direccionalidad, el tipo de elementos que se transfieren y el grado de la interferencia lingüística. "(...) it is the sociolinguistic history of the speakers, and not the structure of their language, that is the primary determinant of the linguistic outcome of language contact. Both the direction of interference and the extent of interference are socially determined; so, to a considerable degree, are the kinds of features transferred from one language to another" (1988: 35).

Entre estas dos posturas enfrentadas hay otros autores como Silva-Corvalán que comparte en cierto modo esta visión, pero no obstante limita la incidencia del contacto lingüístico a la aceleración de tendencias internas existentes en la lengua receptora. Basándose en su estudio del español hablado en Los Ángeles, la autora define así su postura (1994: 216 – 217):

- Por un lado opina con Thomason y Kaufman que cualquier elemento lingüístico puede ser transferido de una lengua a otra; pero solamente como lo que Weinreich llama un “nonce borrowing”, es decir, una instancia de préstamo en el habla de un bilingüe. Sin embargo, la autora opina con Jakobson que solamente se constituirán en cambios lingüísticos que afecten a la lengua como tal aquellos que sean compatibles con la estructura superficial de la lengua receptora. Esta autora considera que las lenguas son permeables en el nivel del discurso, pero los sistemas sintácticos son muy impermeables a la influencia de otras lenguas.
- También coincide con Thomason y Kaufman en admitir que la historia sociolingüística de los hablantes es el factor primordial en la direccionalidad y grado de las innovaciones; pero considera que son tendencias internas de la lengua las que originan los cambios lingüísticos y que el papel que juegan los factores de índole externa es, en la mayoría de los casos, simplemente el de acelerar estos cambios.

En esta línea coincide también la opinión de Concepción Company Company (1995: 333), que en su estudio de los posesivos redundantes del español

americano, llega a la conclusión de que el cambio estudiado tiene un origen interno, pero su permanencia y vitalidad en el español americano es el resultado del contacto lingüístico con las lenguas amerindias: “La respuesta [a la pregunta de por qué se actualiza un cambio] posiblemente tiene un carácter conciliador. Préstamo en sí mismo no es causa ni mecanismo sino una especie de agente acelerador que utiliza y explota al máximo las tendencias ya existentes en la lengua receptora”.

Germán de Granda (1999: 147) aboga por lo que llama “poligenética” y que, siguiendo a Malkiel, considera la causación múltiple en los procesos de cambio lingüístico. Por otro lado, no se explica que autores como Silva-Corvalán o Aitchinson introduzcan de nuevo condicionamientos restrictivos a los cambios lingüísticos en el nivel morfosintáctico. Este autor considera que existen y ha estudiado fenómenos de interferencia que no se originan en factores internos, como vamos a ver (2002: 181).

Por nuestra parte, no intentaremos resolver esta tan debatida cuestión. Nos parece muy acertada la aseveración de Thomason y Kaufman y Germán de Granda de que en los estudios del cambio lingüístico por contacto se debe atender a la posibilidad de la **causación múltiple** (1988: 57 – 58) y que la explicación de estas causas debe ser lo más completa posible. Por lo tanto, en este estudio y en base a los datos que hemos podido recabar, vamos a ofrecer una visión lo más amplia y completa que nos sea posible de las causas, tanto las

de índole interna como externa, que creemos afectan al cambio lingüístico que estamos estudiando.

Entre los factores de índole interna, observaremos la existencia en la lengua española de una tendencia a la simplificación del sistema subjuntivo, ya desde el mismo latín clásico. Para ver esta tendencia, resumiremos brevemente la evolución histórica del sistema subjuntivo desde el latín clásico al español. También veremos tendencias similares en el español peninsular y mucho más acentuadas en las variedades hispanoamericanas, africanas y asiáticas. Por último, nos referiremos a dos estudios, uno sincrónico, el de R. Acevedo y otro diacrónico, el de Silva-Corvalán, sobre la simplificación del sistema verbal en el español de California.

Entre los factores de índole externa nos referiremos a los fenómenos de simplificación e interferencia lingüística relacionados con dificultades en el aprendizaje del subjuntivo español en relación con procesos de adquisición de una segunda lengua, así como con procesos de desgaste lingüístico originados por el abandono de la lengua ancestral.

H. 1. TENDENCIAS INTERNAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA

H. 1. 1. EL SUBJUNTIVO EN LA EVOLUCIÓN DEL LATÍN Y EL ESPAÑOL

Rafael Lapesa considera que en el paso del latín al español y en la historia del español, el subjuntivo se ha mantenido con relativa firmeza: “En general el subjuntivo se usa más en español que en las otras lenguas de cultura”

(835). Del mismo modo, Ralph Penny (1946) dice que en la evolución del latín al español moderno las categorías de modo han permanecido mayormente intactas.

En el **latín clásico**, se produjo “un notable desarrollo del modo subjuntivo como marcador de la subordinación gramatical, desarrollo que implica así mismo una madurez de la lengua por riqueza de subjetivismo” (Porcar Miralles, 1905). Por otro lado, también aparecía el subjuntivo en oraciones independientes enunciativas, volitivas y optativas. Lapesa indica que entre las enunciativas existían dos tipos de uso, el *modus potencialis* (posibilidad, duda), frente al *modus irrealis* (acciones contrarias a la realidad). Estas dos variedades se distinguían por el uso de unos u otros tiempos verbales: El *modus potencialis* utilizaba el presente y el perfecto y el *irreales*, el imperfecto y el pluscuamperfecto. De ambos subjuntivos quedan vestigios en el español actual, aunque en algunos casos se expresan con diferentes formas verbales. Por otro lado, existía un subjuntivo optativo, que podía indicar deseo posible e iba en presente o perfecto, y para el deseo irrealizable iba en imperfecto o pluscuamperfecto. El subjuntivo en oraciones volitivas era *yusivo* u *rotativo*, valores muy similares a los del imperativo, con el que podía alternar (Lapesa, 1935-1939).

En el **latín tardío**, las relaciones sintagmáticas del subjuntivo cambian de manera que partículas que en el latín clásico regían modo subjuntivo ahora pueden regir indicativo y viceversa.

En la evolución del latín hacia las **lenguas romances**, se observa una regresión general del modo subjuntivo lo que produce profundas transformaciones en el sistema verbal, si bien, en el caso del español esta regresión ha sido menor que en el italiano o el francés, por ejemplo. Sin embargo, Hernán Urrutia Cárdenas (207) destaca algunas constantes en la evolución románica:

- Las oraciones subordinadas que dependen de verbos que expresan significados ligados al subjuntivo (deseo, temor, posibilidad...) vuelven a encontrarse en este modo cuando el sujeto de la oración subordinada no es el mismo que el de la principal, sin embargo cuando es el mismo la subordinada va en infinitivo.
- Las construcciones negativas o interrogativas tienden a ir también en subjuntivo, ya que en tales casos se atenúa la idea de probabilidad.
- Como en latín, un grupo bastante numeroso de conjunciones (aunque, por más que, antes que...) rigen subjuntivo en las oraciones subordinadas.

Ya en el **español**, existen construcciones que en latín requerían subjuntivo y en español van en indicativo, sin embargo, señala Penny que también existen otras que en latín requerían indicativo y en español se construyen en subjuntivo. Según el autor, nuestro subjuntivo procede de estructuras tanto del latín clásico como del vulgar, que en algunos casos mantienen sus mismas funciones y en otros adquieren otras diferentes. Sea como fuere, el subjuntivo retiene su vitalidad en nuestro idioma (Penny, 146).

Lapesa y Urrutia Cárdenas mencionan fenómenos de regresión del subjuntivo que se han ido produciendo también en nuestro idioma:

- La desaparición de las formas del futuro de subjuntivo.
- La utilización del condicional en la apódosis en las oraciones condicionales.

Las formas simple y compuesta del futuro desaparecieron muy pronto en la mayor parte de la Romania (Lapesa, 851-852), sin embargo pervivieron en Dalmacia, Dacia e Hispania, mostrándose una vez más la tendencia conservadora de nuestra lengua. En textos como el Poema de mío Cid, o el Conde Lucanor todavía vemos la vitalidad de estos tiempos en la Edad Media. Sin embargo, ya en la época clásica se aprecia una disminución gradual en su uso y en las generaciones barrocas prácticamente había desaparecido. En la actualidad, no se usan en el lenguaje corriente y solamente perviven en refranes o frases hechas (“donde quiera que fueres haz lo que vieres”) y en los lenguajes jurídico-administrativo y eclesiástico. A pesar de esto, esta “antigualla fósil”, como la llama Lapesa, en la mayoría de los usos, no ha sido substituida por otro modo verbal, sino por otros tiempos del mismo subjuntivo.

En cuanto a **las oraciones condicionales**, que en latín usaban el subjuntivo, muestran en las lenguas romances una preferencia por el condicional. En realidad, con la aparición de este tiempo disminuyó el subjuntivo en todas las lenguas romances. El español, una vez más muestra un carácter más conservador en comparación con otras lenguas romances, ya que mantiene el uso de subjuntivo en las oraciones condicionales (Urrutia Cárdenas, 208).

Emilio Lorenzo recoge una serie de ejemplos que demuestran la mayor frecuencia de uso de construcciones con indicativo en contextos donde anteriormente se prefería el subjuntivo. Son ejemplos como los siguientes: “Si tengo tiempo te escribo” frente a “Cuando tenga tiempo te escribiré” o, “A lo mejor voy “ en lugar de “Acaso vaya”. En ejemplos de este tipo se basa el autor para acentuar que el presente de subjuntivo “se halla ya en la fase en que, por compartir funciones con otras formas del indicativo, corre peligro de ver limitado su viejo ámbito de vigencia, aunque en ningún modo, por el momento, su integridad” (1994: 279).

En Andalucía, Zamora Vicente se hace eco del escaso uso del subjuntivo (330), que también se refleja en las Encuestas del Atlas de Andalucía de M. Alvar.

Nos encontramos, pues, indudablemente ante una tendencia interna de la lengua española, ya presente desde el mismo latín clásico y que comparte con las demás lenguas romances, a ir relegando el uso del subjuntivo a contextos menos numerosos. Esta tendencia se presenta también en otras lenguas, no de origen románico, como hemos visto en el caso del inglés, lo que da idea de la tendencia de los sistemas verbales y de las lenguas en general a eliminar las categorías de mayor complejidad y opacidad para evolucionar hacia formas más sencillas, claras y menos marcadas. A pesar de esto, autores como Lapesa y Penny consideran que el modo subjuntivo se ha mantenido muy firme en la evolución del latín al español. Por nuestra parte, queremos señalar que basta revisar la Sección F de este trabajo para darse cuenta de la vitalidad de nuestro subjuntivo, como demuestran la variedad y cantidad de contextos diferentes en

los que todavía se usa en el lenguaje diario. No queremos terminar este apartado sin mencionar la opinión de Martinell Gifre (89-101), que defiende la vitalidad del subjuntivo en español y aporta multitud de ejemplos de su uso procedentes de obras literarias de diversas épocas, recortes de prensa contemporáneos y anuncios publicitarios.

H. 1. 2. EL SUBJUNTIVO EN EL ESPAÑOL DE AMÉRICA, ÁFRICA Y ASIA

El **español de América** ha sido tradicionalmente más innovador que el de la Península, entre otros factores, por la distancia geográfica de la norma regularizadora de la Metrópoli y por la influencia de las lenguas amerindias. Hemos consultado diversos autores para comprobar que se da en el Continente americano una reducción en el uso del subjuntivo y su sustitución por el indicativo en más contextos y de manera más radical que en el español de la Península.

Ignacio Bosque, por ejemplo, nos informa de que en el español de Méjico no es raro, aunque sí poco frecuente, encontrar construcciones en indicativo con verbos de emoción, posibilidad y duda, que tradicionalmente se construyen con el subjuntivo (Bosque, 1990: 181).

- a) Con verbos de emoción: “Tengo miedo de que tu hermano fue el que se lo dio”.
- b) Con verbos de posibilidad: “...habiendo la posibilidad de que el producto protege al niño no tocado por los virus” (La Prensa, 21 de feb. 1953).
- c) Con verbos de duda o desconocimiento: “No creo que lo saben”.

- d) En oraciones de relativo: “Los elementos del PRI se disciplinaron a los acuerdos que tomará la próxima convención” (La Prensa, 18 sep. 1951).

El mismo autor proporciona algunos ejemplos similares en España. “Mucho me alegra que no ha caído en el vacío mi escrito” (Gregorio Prieto), “... y aunque no hay noticias concretas, lo probable es que murió en Alcalá de Henares” (J. Rogerio Sánchez). Bosque da como razón de estos usos en el caso de las oraciones de los apartados a), b), y c), el que se trata de acciones pasadas o presentes en las cuales se afirma la realidad de los hechos, por lo cual parece lógico anteponer el carácter real de la acción al contenido emotivo de la cláusula y por lo tanto construir la oración en indicativo en lugar de subjuntivo. En las oraciones de relativo, apartado d), el autor lo achaca a la existencia de matices semánticos muy delicados.

También Frago García (117) habla de la sustitución del subjuntivo por parte del indicativo en oraciones con diferentes matices subordinados. En oraciones dubitativas absolutas: “Quizá llueve mañana”; en oraciones con sentido de posterioridad: “La saludaremos cuando llega”.

Silvia Rojas Anadón en su tesis doctoral para la Universidad de Michigan (1981) estudia el uso del subjuntivo entre 245 universitarios de ocho prestigiosas Universidades de Sudamérica, en los países de Panamá, Colombia, Ecuador, Perú y Chile, para describir “la falta de correspondencia entre el uso oral y las normas dictadas por la gramática” (1). La autora utiliza un cuestionario de aceptabilidad compuesto por 47 oraciones con ejemplos de subjuntivo que

incluyen: duda, emoción, de propósito subjetivo, contrarias al hecho e imperativo. Rojas llega a las siguientes conclusiones: “El uso del subjuntivo parece estar desapareciendo lentamente del español hablado, si nos atendemos a los datos de los cuestionarios. La época actual representa una etapa de transición, caracterizada por la enorme vacilación en el uso. [...] No todo el subjuntivo va desapareciendo al mismo compás. [...] Se ausenta con frecuencia de las oraciones que expresan duda, mientras que ofrece mayor resistencia a dejar las imperativas” (1981: 62). A continuación ofrecemos algunos ejemplos de oraciones con el porcentaje de los encuestados que las consideraron aceptables:

Posiblemente llega dentro de 5 minutos.	(94%)
No admiten que existe peligro.	(94%)
No creo que eso sucede todos los días.	(80%)
No está seguro que vienen muchos.	(61%)

Por otro lado y frente a la práctica desaparición de los futuros de subjuntivo en la Península, dicho tiempo presenta mucha mayor vitalidad en Hispanoamérica. Explica Fontanella de Weinberg (1993: 75) que en los siglos XVI y XVII era el tiempo que más ejemplos mostraba junto con el presente de subjuntivo, en todas las zonas estudiadas en contextos totalmente familiares y en muchos casos, en personas de mínimo o nulo entrenamiento escolar. Este hecho muestra claramente que no se trata de un rasgo de la lengua notarial o peculiar de la lengua escrita. La profusión de su uso se mantuvo hasta la primera mitad del siglo XVIII y ha sobrevivido en unas pocas regiones de

Hispanoamérica, como son Santo Domingo y Ecuador: “Ven mañana por la noche y te indicare lo que hubiese resuelto”(Kany, 225).

Frago García (118) indica que en ciudad de Méjico se prefiere el uso del subjuntivo, como en Madrid y en Sevilla, en Caracas, San Juan de Puerto Rico y Lima se opta por una tendencia al empleo más frecuente de indicativo, en tanto que en Bogota, Buenos Aires y Santiago de Chile existe un uso intermedio.

Resulta interesante el trabajo de Llorente Pinto sobre el uso del subjuntivo en las telenovelas de diversa procedencia (mejicana, peruana, Venezolana), que se comercializan en todo el mundo hispanohablante, incluido nuestro país. En todas ellas se puede comprobar la utilización de un “estándar” muy similar de unas a otras. “En este ‘estándar’ unificado y un poco neutro es importante destacar la frecuencia de aparición del subjuntivo y su constante uso, según la norma, así como con una perfecta correlación de tiempos” (Lorente Pinto, 238).

En definitiva, en el español americano podemos decir que se aprecia un uso del subjuntivo algo más innovativo que en la Península, como la mayor utilización del indicativo o del infinitivo en contextos propios del subjuntivo, junto a otros usos más arcaizantes, como la aparición más frecuente del futuro de subjuntivo, en algunas zonas. Indudablemente, algunas de estas características del uso del subjuntivo, que ya se aprecian también en el español de la Península, pueden obedecer a esas tendencias internas de las que hablábamos anteriormente. Sin embargo, autores como Germán de Granda o López Morales,

como veremos, apuntan hacia la influencia de las lenguas amerindias como causa de algunas de estas innovaciones.

- Milagros Aleza Izquierdo habla de la “tendencia cada vez más intensa” de sustitución de formas del subjuntivo por las de indicativo (129), la autora menciona los estudios de López Morales en el español de Antillas. Sin embargo es importante indicar que el autor explica dicha sustitución como una consecuencia del contacto entre el español y el inglés, sobre todo en Puerto Rico es decir, da una explicación basada en causas externas, no internas a la lengua. Un ejemplo es el de la sustitución del subjuntivo en oraciones finales por el infinitivo, como ocurre en inglés: “Él consiguió todas las pruebas para yo poder descansar”.
- Del mismo modo, Germán de Granda estudia algunos fenómenos derivados del contacto secular entre el español y el guaraní en Paraguay. Entre ellos enumera ejemplos de *interferencia sintáctica* (Ver la Sección C de este estudio para una definición de este término según el autor) del guaraní sobre el español, como la construcción “para” + subjuntivo en oraciones subordinadas dependientes de verbos de voluntad, deseo, mandato o promesa: “Me dijo para que me calle”. Por otro lado, el autor habla sobre la ampliación de los usos de las formas de indicativo en oraciones subordinadas: “Siento que viene”. Según este autor, se trata de un proceso de *convergencia* entre las dos lenguas en contacto que resulta en la elección de alternativas que no son usuales en la lengua española. Las oraciones producidas se escalonan en un continuo de aceptabilidad,

que va desde estructuras gramaticales (“Siento que viene”) hasta otras no gramaticales (“No quiero que viene”) (Aleza Izquierdo, 154-157).

- Marius Sala cita un estudio titulado “On the Use of the Subjunctive among Spanish-English Bilinguals” realizado por Guitart en 1982 por medio de encuestas obtenidas entre hablantes bilingües. En este estudio el contacto con el inglés aparece como la causa de la ausencia del subjuntivo: “Bajo el influjo del inglés, el subjuntivo no aparece en construcciones de tipo *el hecho de que, molestarle a uno que*, cuando éstas forman parte de un grupo general en que la matriz u oración principal constituye un comentario sobre la subordinada o complemento oracional” (Sala, 205).

Podemos añadir a todos estos ejemplos otros procedentes del **español africano y asiático**, donde nuestra lengua ha estado en contacto, también durante siglos con las lenguas de sustrato.

Por ejemplo, respecto al español de Filipinas, Antonio Quilis (1992: 158) menciona el “chabacano” lengua criolla hispano-filipina que carece de formas verbales especiales para la formación del subjuntivo. Son las mismas que se usan para los tiempos del indicativo: “Yo quieri qui eli di escribi el carta” (quiero que escriba la carta). El mismo autor, en Guinea Ecuatorial habla de la confusión entre los modos verbales causada por el contacto con las lenguas de sustrato (1992: 254):

- a) Empleo del indicativo por el subjuntivo; “para que viene mañana” (para que venga mañana); “Estaré aquí hasta que mi hijo se opera” (estaré aquí hasta que mi hijo se opere).

- b) Empleo del subjuntivo por indicativo: “Yo viva a Malabo” (Yo vivo en Malabo).

Celia Casado Fresnillo (282) cita entre los resultados del contacto entre el español y el árabe en el norte de Marruecos, las numerosas confusiones entre el indicativo y el subjuntivo “en detrimento de este último modo: La Alhambra esta como si fue de ayer.”

H. 1. 3. EL SISTEMA VERBAL EN EL ESPAÑOL CALIFORNIANO

Anteriormente nos hemos referido a varios estudios sincrónicos sobre el español californiano que indican la existencia de un proceso de simplificación gradual del sistema verbal en esta variedad, de manera similar a la descrita en el análisis de nuestros datos. En concreto, nos hemos referido al extenso estudio de Carmen Silva-Corvalán (1994) y presentado un esquema de este proceso de simplificación según lo describe la autora.

En cuanto a las causas de este fenómeno, Silva-Corvalán ofrece una explicación amplia, teniendo en cuenta factores cognitivos, sociales e intralingüísticos. En lo que respecta a la influencia lingüística por contacto, la autora (1994: 53-55) explica que el proceso de simplificación y el orden en el que desaparecen los diferentes tiempos verbales no se puede explicar por la influencia de un idioma tipológicamente distinto, como es el inglés. La influencia de esta lengua, considera la autora, no es de índole directa y tiene simplemente el efecto de acelerar cambios que existían ya como tendencias internas en la

lengua española, sin embargo dicha influencia no puede determinar el carácter o la direccionalidad de dichos cambios. En cuanto a la causa de estas tendencias en la lengua española, la autora apunta factores de tipo intralingüístico, cognitivos e interaccionales:

- Cognitivamente se llega a un sistema mucho menos complejo y de mayor facilidad de uso para bilingües con menor competencia en el idioma y no muy frecuente uso de este.
- Interaccionalmente, se explica la simplificación ya que las formas que permanecen son aquellas que se utilizan con más frecuencia en la conversación y por lo tanto resultan más útiles a los hablantes. En conclusión, según los estudios de Silva-Corvalán el proceso de simplificación del sistema verbal en el español de Los Ángeles se debe a causas de tipo interno, tendencias de la lengua que son aceleradas por el contacto con el inglés.

Por otro lado, Rebeca Acevedo (2000) realiza un estudio sincrónico basado en material escrito producido en la Alta California por oficiales, frailes, militares y civiles durante los siglos XVIII y XIX. La autora nos informa de que en los documentos del siglo XVIII el sistema verbal es muy completo y registra 15 formas verbales diferentes, entre ellas tres del subjuntivo (presente, imperfecto, futuro) con sus correspondientes morfologías compuestas. Respecto a este modo, durante el Siglo XVIII se va produciendo la simplificación del pluscuamperfecto y los dos futuros, que ya no aparecen en los manuscritos del siglo XIX. Ya en este siglo se registra una menor vitalidad del pretérito perfecto

de subjuntivo con respecto a otros tiempos aunque todavía aparecen en los documentos. Nos indica Acevedo de que estos datos corroboran los anteriores de Silva-Corvalán y confirman que el proceso de simplificación en el sistema verbal del español californiano ya se encontraba en curso desde el Siglo XVIII y respondía a motivaciones de tipo interno del sistema lingüístico y no a influencias externas.

* * *

En definitiva, en el español americano, tanto en Hispanoamérica como en Norteamérica, podemos decir que se aprecia un uso algo más innovativo que en la Península, como es la utilización del indicativo o del infinitivo en contextos propios del subjuntivo. Indudablemente, algunas de estas características del uso del subjuntivo, que ya se aprecian también en el español de la Península, pueden obedecer a esas tendencias internas de las que hablábamos anteriormente. Frente a opiniones como la de Silva-Corvalán que otorga al contacto entre lenguas un papel indirecto en estos fenómenos, otros autores como Germán de Granda o López Morales apuntan hacia la influencia de las lenguas de sustrato como causa de algunas innovaciones. Una vez más nos encontramos aquí ante este controvertido aspecto del cambio lingüístico: Tendencias internas de la lengua frente a influencias externas por contacto.

No pretendemos con nuestra modesta aportación en este estudio resolver la vieja cuestión de cuales son más importantes en el cambio lingüístico, los

factores internos o los externos, nos limitaremos a ofrecer una visión amplia de todos aquellos factores, tanto los internos como los externos, que creemos tienen relevancia en relación con el fenómeno que estamos estudiando. Queremos a la vista de todos los datos aportados en este apartado incidir en la existencia de tendencias innegables dentro del sistema lingüístico, pero también queremos dejar constancia de la importancia del contacto entre el español y otras lenguas en la evolución del subjuntivo. Interesante es comprobar que los resultados de este contacto presentan similitudes destacables, siempre resultando en confusiones y conflictos entre el modo indicativo y el subjuntivo, en los cuales este último, como forma más compleja y marcada, es el que termina perdiendo terreno. Creemos que todos estos ejemplos apoyan nuestra tesis de que, además de acelerar el proceso de simplificación del modo subjuntivo, el contacto entre el español y el inglés influye en la transferencia de determinadas estructuras con indicativo en contextos donde esperaríamos subjuntivo.

H. 2. FACTORES EXTERNOS EN EL CAMBIO LINGÜÍSTICO

H. 2. 1. EL CONTACTO CON EL INGLÉS

Para autores como Thomason y Kaufman o Donald Winford existe gran cantidad de evidencia que demuestra que actualmente cualquier característica lingüística se puede transferir de una lengua a otra si las circunstancias son favorables. Para Winford (25) los factores extralingüísticos pueden vencer a cualquier resistencia o restricción al cambio de origen estructural.

Algunos de los factores extralingüísticos que el autor menciona son: el tipo de comunidad lingüística en cuestión, la demografía de las poblaciones en contacto y las relaciones sociales entre ellas, las ideologías y actitudes que muestran, el grado de bilingüismo de los individuos y de los grupos en contacto, la historia y el tiempo que ha durado el contacto, las relaciones de poder entre los grupos etc.

A lo largo de este trabajo hemos querido presentar una visión lo más completa posible del contexto social, histórico, demográfico y sociolingüístico de la comunidad que estamos estudiando y hemos visto que todos ellos contribuyen a hacer del inglés la lengua dominante en la se desenvuelven nuestros hablantes. No es extraño, pues, que en el mundo moderno donde este idioma ejerce una presión tan intensa en todas las lenguas, véase por ejemplo el caso del español peninsular, su influencia sea mucho mayor en el español angelino con el cual se encuentra en contacto tan estrecho desde hace muchos años. Uno de los objetivos principales de este estudio era precisamente la investigación de la interferencia de esta lengua en el español, asunto que ha quedado suficientemente comprobado a lo largo de nuestro estudio. Sin embargo, sí queremos explorar dos tipos de factores externos que están en estrecha relación con éste y que, creemos, son de gran importancia en los procesos de cambio lingüístico que estamos investigando. Se trata por un lado de la dificultad del subjuntivo español para anglohablantes en relación con los mecanismos de adquisición de segundas lenguas y por otro lado de los procesos de desgaste lingüístico por abandono de la lengua ancestral.

H. 2. 2. LA COMPLEJIDAD DEL SUBJUNTIVO EN ESPAÑOL

Hemos visto en la **Sección F.4** de este trabajo, las importantes diferencias entre el subjuntivo español, de gran productividad y frecuente aparición en la comunicación, y el subjuntivo inglés que presenta estructuras escasas y poco frecuentes que resultan arcaicas y pedantes en la lengua oral. En cambio, en esta lengua son mucho más frecuentes las construcciones con infinitivo, indicativo o ciertos verbos modales para expresar las estructuras paralelas con subjuntivo español.

Esta diferencia entre los dos idiomas tiene consecuencias importantes al entrar estos en contacto, ya que supone un mayor esfuerzo cognitivo para los bilingües el manejar tantas estructuras diferentes. En los bilingües con un dominio superior del inglés que del español, como es el caso de la mayoría de los hablantes de la segunda y tercera generaciones en nuestro estudio, esta dificultad a la hora del aprendizaje y uso de nuestro subjuntivo es mayor, dada la mayor complejidad de este modo en nuestro idioma.

Hemos citado anteriormente a Stockwell al referirse a esta dificultad: "... the use of the Spanish subjunctive is exceedingly difficult for any English speaker to grasp, because though it exists in English, it is not nearly as frequent and general as it is in Spanish" (242).

A este respecto, también Terrel, Baycroft y Perrone (1987) en su estudio sobre el aprendizaje/adquisición del subjuntivo entre estudiantes universitarios de español como segunda lengua llegan a la siguiente conclusión:

“The Spanish system of subjunctive and indicative verb morphology is extremely difficult to acquire (or learn) and is subject to reduction and simplification at all stages of the acquisition or learning process. The data indicate that at the end of a single year of college-level study, most students have not yet acquired the rules for the use of the subjunctive paradigm sufficiently to be able to produce them correctly in speech. Furthermore, students do not seem to be able to monitor their conversational output by using learned rules in order to increase accurate use of the subjunctive” (Terrel et al., 1987: 27)

Aunque la cita anterior se refiere al aprendizaje formal de la lengua, en contraste con su adquisición natural, sus conclusiones son válidas para comprobar la dificultad de este modo presenta para los hablantes de inglés.

La complejidad del subjuntivo español, nos informa Susana López Ornat en su obra *La adquisición de la lengua española* (1994), se manifiesta en los niveles morfológico, sintáctico y semántico.

“Las relaciones gramaticales de subordinación en castellano, y sobre todo cuando esas relaciones incluyen la distinción subjuntivo-condicional, pueden llegar a contener una gran complejidad gramatical, aun siendo de uso frecuente: ‘¡Qué pena que no viniste!, si hubieras venido habrías disfrutado’. Esa construcción hace uso de doce morfemas verbales de tipo gramatical (...) relacionados con dos partículas

subordinantes: [que], [si] y una frase exclamativa: qué pena. A esto se añaden algunos lexemas. La combinación de tantos morfemas gramaticales en tan poco espacio léxico produce un alto grado de complejidad morfosintáctica.

Pero en construcciones así también hay que sumar la complejidad semántica de la distinción entre subjuntivo ('hubieras venido') y el condicional ('habrías'); y por último, es necesario también coordinar adecuadamente ambos modos (subj. Y cond.) coherentemente con su semanticidad" (López Ornat, 149).

López Ornat indica que son estructuras de uso muy frecuente ya que permiten "hilar muy fino" semánticamente. A pesar de ello, incluso los hablantes nativos cometen frecuentes errores, por lo tanto "son más que esperables las dificultades de los alumnos de castellano con estos modos verbales y con las construcciones subordinadas que los contienen".

En el estudio de Sonia García sobre el subjuntivo español en el que participaron 126 alumnos de español de la Universidad de Austin (Tejas), con el objeto de averiguar como manejaban el contraste indicativo/subjuntivo en oraciones subordinadas los estudiantes americanos de español, se llegó entre otras a las siguientes conclusiones:

- 1.- "Performance in indicative mood tasks is better than performance in subjunctive mood.

- 2.- Performance in either indicative or subjunctive is affected by testing modality.
- 3.- Performance is better for some areas of the subjunctive than for others.
- 4.- Overall performance for the subjunctive is better in recognition tasks than in production tasks” (García, 79).

Como vemos, expertos de los distintos campos coinciden en la dificultad que tiene el subjuntivo español para hablantes de otros idiomas donde éste no existe con la misma vitalidad. Según Silva-Corvalán ante dificultades de este tipo, los hablantes bilingües desarrollan estrategias que les faciliten los procesos cognitivos necesarios para desenvolverse en ambas lenguas. Estas estrategias incluyen (1995: 9):

- 1.- La simplificación de las categorías gramaticales y oposiciones léxicas
- 2.- La generalización de formas hacia un patrón regularizador
- 3.- El desarrollo de construcciones perifrásticas
- 4.- La transferencia directa e indirecta de la lengua dominante
- 5.- El cambio de código

Es por tanto de esperar que nuestros hablantes recurran a las estrategias descritas en la Sección C de este trabajo (simplificación, generalización, transferencia...) para aligerar la carga cognitiva de tener que recordar y usar dos sistemas lingüísticos tan diferentes. Todo lo cual conlleva cambios en la lengua secundaria, que dependen del grado de dominio que el hablante tiene de ella.

En los datos proporcionados por nuestros sujetos hemos encontrado abundantes ejemplos de los fenómenos descritos en los números 1, 2, y 4. (Ver Sección G de este estudio).

Sobre la simplificación dice Silva-Corvalán que "... a simplified system with fewer categories and oppositions, should be evidently simpler to store, remember and use. A simpler system must also make more manageable the rapid retrieval of less frequently used linguistic forms". Por otro lado, la generalización elimina excepciones y restricciones y la transferencia también facilita las cosas: "(...) direct or indirect transfer reduces the task of having to store, remember, and use different linguistic rules. All these strategies converge, then, to make lighter the cognitive load of having to acquire and use two or more linguistic systems in daily communication" (Silva-Corvalán, 1995: 11).

A propósito de la transferencia, Michael Sharwood Smith en su artículo *On First Language Loss in the Second Language Acquirer: Problems of Transfer* (1983) indica que un fenómeno fundamental en procesos de desgaste lingüístico. Menciona dos estudios realizados en Utrech en los cuales los sujetos eran niños bilingües holandés/inglés y en todos los casos se observaron abundantes ejemplos de transferencia del holandés al inglés, a pesar de ser éste una lengua extranjera de prestigio en Holanda. Incluso profesores de lenguas nativos manifestaron frecuentes interferencias en su habla espontánea. Con todo esto, el autor concluye que la transferencia no tiene lugar exclusivamente en ciertos contextos socioculturales donde una lengua minoritaria es sustituida por

otra de mayor prestigio, sino que se trata de un fenómeno que opera por medio de complejos procesos psicolingüísticos que se dan siempre que existen situaciones de desgaste lingüístico.

Por su parte, Wenreich dice que cuanto mayores sean las diferencias entre los sistemas en contacto, mayor es la dificultad de aprendizaje y por tanto también el área de posible interferencia (1).

En relación con los fenómenos de simplificación, generalización y transferencia que nos ocupan, vamos a tratar ahora la noción de universalidad. Algunos expertos están estudiando la posibilidad de que los procesos de adquisición, pérdida y creación de lenguas sean universales, es decir, que exista cierto paralelismo entre los fenómenos de simplificación, generalización y transferencia que se producen como consecuencia de estas situaciones de tensión lingüística.

Aunque no existe consenso entre los expertos y aun se precisa mucha investigación al respecto, en cuanto a los procesos de simplificación se ha comprobado que las categorías más simples o más transparentes son las más fáciles de adquirir y son las últimas en desaparecer en situaciones de desgaste lingüístico. Al respecto Ferguson (1996: 119) dice que:

“The notion of simplicity in language is important in several ways, since it may be related to theories of language universals, language acquisition and language loss. Jakobson and others have assumed that, other things being equal, the simpler of two comparable features is likely

to be more widespread among languages of the world, the earlier acquired in child language development, and the later lost under pathological conditions (...) If the language has a grammatical category which clearly involves unmarked-marked opposition, the unmarked term tends to be used for both in simplified speech.”

A pesar de la dificultad de definir lo que se entiende por categorías simples frente a categorías complejas o marcadas frente a no marcadas y de la falta de consenso entre los estudiosos, Winford ofrece la siguiente definición: “ In general we might say that forms or structures that are more basic, simpler, easier to learn, and more frequent are unmarked, while marked forms are more complex, infrequent and harder to learn” (231). En el caso del contraste subjuntivo/indicativo en español, el primero sería obviamente la categoría marcada mientras que el segundo sería la no marcada y eso explicaría la dificultad de adquisición y uso por parte de los hablantes, así como la tendencia a sustituirlo por indicativo en muchas ocasiones.

A la luz de estas teorías y basándonos en los datos obtenidos de nuestros hablantes, queremos explorar dos interesantes ideas: que el grado de complejidad de las estructuras, es decir su carácter más o menos marcado, se encuentra directamente relacionado con la facilidad y el orden de su adquisición (Winford, 230), y que en situaciones de pérdida o desgaste lingüístico, las categorías más marcadas son las que tienden a desaparecer primero (Silva-Corvalán, 1994: 49-50). En el caso del subjuntivo en español, su carácter

marcado justificaría no solamente su dificultad de adquisición y por lo tanto su tendencia a la simplificación durante el proceso de pérdida del español, sino también el orden en el que los tiempos del subjuntivo van desapareciendo del repertorio de nuestros hablantes. Veamos este punto.

Gustavo González (1975) estudió las etapas de adquisición gramatical en niños de 2 a 5 años de edad. En el estudio participaron 27 niños de la comunidad mejicano-americana y se hicieron 54 horas entrevistas grabadas. En cuanto a la adquisición del subjuntivo, González (220) encontró que el primer tiempo en aparecer era el presente (a los 2;6 años de edad) y esta forma verbal se encontraba establecida para los 3 años. El siguiente tiempo verbal en aparecer era el pretérito imperfecto, hacia los 3 años, para encontrarse establecido hacia los 4;6 años de edad (221). Sobre los tiempos compuestos del subjuntivo no aparecen datos en el estudio de González lo que lleva la autor a concluir que éstos no aparecen antes de los cinco años. Coinciden con estos los datos del estudio de Gili Gaya, que analizó el habla espontánea de niños entre las edades de 4 y 7 años, así como la conversación espontánea de cien niños de primero y cuarto grado. El autor nos informa de que el presente y el imperfecto eran las únicas formas de subjuntivo que aparecen y que lo hacen generalmente en oraciones finales y optativas (Merino, 50).

Revisando el orden en que los tiempos verbales de subjuntivo desaparecen en nuestros datos (Tabla 8), vemos que aquellos de más tardía adquisición según los autores mencionados, el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto, son los primeros en ser eliminados del repertorio de nuestros hablantes. El imperfecto se

mantiene en mayor número de casos pero sin duda, el más estable es el presente que como hemos visto es el de más temprana adquisición. Todo ello refleja los interesantes paralelismos entre los fenómenos de simplificación en los procesos de adquisición y desgaste lingüístico, y la universalidad de estos fenómenos.

H. 2. 3. EL PROCESO DE SUSTITUCIÓN LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL POR PARTE DEL INGLÉS

"In the last five hundred years about half the known languages of the world have disappeared; hundreds of languages are in danger of becoming extinct by the end of the century."

Hans - Jürgen Sasse

Los cambios que sufre la lengua ancestral de una comunidad lingüística como consecuencia de los procesos de desplazamiento y sustitución por una nueva lengua, así como el desgaste y la extinción de lenguas, son fenómenos que se estudian en el campo de **"Muerte o Extinción Lingüística"** ("**Language Death**"). Se trata de una nueva disciplina de la lingüística que surgió a finales de los años setenta y que en las últimas décadas ha evolucionado en cierta manera como campo de estudio autónomo; aunque se encuentra aun en una etapa embrionaria de desarrollo. Sin embargo, según la mayoría de los investigadores, aunque no todos están de acuerdo en esto, los procesos que tienen lugar como consecuencia de la sustitución y extinción de lenguas son similares a otros

fenómenos de contacto lingüístico. En este estudio vamos a realizar una breve incursión en este apasionante campo con el objeto de tratar de explicar las causas del cambio lingüístico que estamos investigando en el español del Condado de Los Ángeles.

Aunque nuestro idioma no se encuentra en peligro de desaparición en esta región del suroeste americano, los fenómenos descritos dentro del campo de "extinción lingüística" como consecuencia del abandono de la lengua ancestral en favor de la lengua del grupo dominante, se ajustan fielmente, como veremos, a la situación de desplazamiento que está sufriendo el español por parte del inglés entre las generaciones jóvenes.

Según Sasse, en los fenómenos de extinción de lenguas se deben estudiar **tres niveles** que se combinan entre sí (Sasse, 1992a: 9-11, traducción propia):

- 1.- "**Factores extralingüísticos**" (que él llama "**External Setting**" - **ES**), que abarcan aspectos de tipo cultural, sociológico, económico, demográfico, que crean una situación de presión sobre una comunidad para abandonar su lengua ancestral en favor de otra de más prestigio en la sociedad. Estos factores son los que desencadenan todo el proceso.

- 2.- "**Comportamiento lingüístico**" – "**Speech Behavior**" (**SB**), son las actitudes y comportamientos lingüísticos que se desarrollan

como consecuencia de los factores extralingüísticos expuestos arriba, es decir el desprecio y el abandono de la lengua ancestral.

3.- **“Consecuencias Estructurales” - “Structural Consequences” (SC)**, es decir, los fenómenos lingüísticos que se empiezan a producir en la lengua ancestral como consecuencia del proceso de abandono.

Estos tres niveles se relacionan entre sí a modo de reacción en cadena:

ES - SB - SC

En cuanto a los **factores externos**, Winford (257 - 258) nos explica que las comunidades que sufren procesos de abandono de su lengua ancestral tienden a ser minorías dentro de una sociedad dominante donde se encuentran en situaciones de desventaja socio-económica y donde existe una política lingüística discriminatoria y actitudes negativas hacia su lengua y cultura nativas. En palabras de David Crystal, los hablantes de la lengua minoritaria llegan a avergonzarse de ella. El autor describe así estos sentimientos: “... a growing sense of inferiority or shame about one’s language, a reluctance or embarrassment to use the language for fear of evoking further condemnation, and a natural desire to avoid having one’s children exposed to the same experience” (85).

Según Winford (259) estos factores son similares a los que gobiernan la elección lingüística en general. No es extraño que, ante esta presión social del grupo dominante, en muchas comunidades se llegue a la decisión, bien sea deliberada

o inconsciente por parte de la comunidad o miembros de ella de abandonar la lengua ancestral en favor de la más ventajosa lengua del grupo dominante. David Crystal define este **comportamiento lingüístico** en los siguientes términos: “The dominant language is attractive because it facilitates outward movement from the indigenous community; there are new horizons which members of the community wish to reach toward, new standards of living to be achieved, a new quality of life to be pursued” (80).

Como hemos visto, en Los Ángeles nos encontramos ante una comunidad multilingüe donde el español y el inglés se encuentran en una situación diglósica y donde se dan los factores arriba descritos y la presión social en favor del inglés (Ver Sección B). Como hemos visto también, la consecuencia de estos factores externos (ES) es un comportamiento lingüístico (SB) de alejamiento y abandono progresivo del español entre las generaciones jóvenes. Anteriormente en este trabajo nos hemos extendido sobre estos aspectos, por lo tanto aquí nos vamos a limitar al último de los niveles (SC), el nivel **estructural** o lingüístico, a la par que describimos las etapas del proceso de abandono de la lengua ancestral según han sido descritas por Sasse y las veremos en el caso del español en Los Ángeles.

H. 2. 3. 1. - Etapas del proceso de abandono de una lengua ancestral

Hans Jürgen Sasse (1992a) ha estudiado el caso del Arvanitika en Grecia, así como el del Gaélico, un dialecto del escocés. Sobre la base de estos datos y algunos más procedentes de otras lenguas el autor ha elaborado un modelo teórico para el estudio de la extinción de lenguas (el autor lo llama

GAM - Gaélica - Arvanitika Model) que describiremos a continuación y aplicaremos al caso del español en Los Ángeles.

Sasse (1992a: 13 - 22) distingue **tres etapas** en el proceso de abandono de la lengua ancestral:

- 1.- Desplazamiento de la primera lengua (“Primary Language Shift”)
- 2.- Desgaste lingüístico (“Language Decay”)
- 3.- Sustitución lingüística / Extinción (“Language Replacement” / “Language Death”).

Es importante tener en cuenta que estas etapas no son homogéneas ni tienen límites estrictos entre sí, ya que tratamos con hablantes dentro de un continuo que van desplazándose hacia la lengua objetivo a diferentes ritmos.

1.- Desplazamiento de la Primera Lengua (“Primary Language Shift”)

Una vez que la decisión de adquirir la lengua dominante está tomada, ya sea por parte de la comunidad en general o por parte de ciertos sectores o individuos dentro de ella, ya sea una decisión de tipo deliberado o subconsciente, se produce una etapa de fuerte BILINGÜISMO caracterizado por:

- Un **desplazamiento** o cambio de la lengua primaria o dominante que ya no va a ser la lengua ancestral sino la lengua objetivo. Al mismo tiempo, la lengua ancestral pasa a ser la lengua secundaria.

- **Interrupción de la transmisión** deliberada de la lengua ancestral de una generación a la siguiente, bien sea por decisión de los padres o por falta de un suficiente conocimiento de la lengua ancestral por parte de ellos como para transmitirla a sus descendientes.

En cuanto a las **consecuencias lingüísticas**, durante el periodo de desplazamiento de la primera lengua, según Winford se producen abundantes cambios y mezclas de código e interferencias de tipo léxico y estructural en la lengua ancestral: "L2 elements increasingly intrude into the AL (ancestral language), encouraged by frequent code switching and code mixing. L2 - dominant bilinguals are the chief agents of the diffusion of L2 lexicon and structure into the AL (...) Languages like Prince Edward Island French, LA Spanish and Pennsylvania German all show evidence of lexical and structural interference from English" (260).

2- Desgaste Lingüístico ("Language Decay")

"Language decay is defined as the serious linguistic disintegration which is typical of the speech of so called "semi-Speakers i.e. that speaker generation which results from the interruption of language transmission "(Sasse, 1992a: 15).

Efectivamente, la decisión de dejar de transmitir la lengua ancestral a los propios descendientes señala el inicio de la decadencia de ésta. "Due to the lack of LTS (Language Transmission Strategy) the only source of data for the infant is what he occasionally hears in his environment. However, simple exposure to a language is obviously not enough in order to develop normal language

proficiency” (Sasse, 1992a: 14). La consecuencia de esta interrupción en el proceso normal de transmisión lingüística, pues, es la aparición de hablantes con limitada competencia en la lengua ancestral.

Sasse (1992b: 61-64) distingue entre **dos tipos de hablantes con competencia limitada** en la lengua ancestral:

1.- **“Forgetters”** o **“Rusty Speakers”** – Aquellos hablantes que conocían la lengua y se podían expresar en ella con fluidez pero la han “olvidado” por falta de oportunidades para comunicarse en ella.

2.- **“Semi-speakers”** o **“pseudo-habantes”** propiamente dichos, que son aquellos hablantes que llegan a un imperfecto conocimiento de la lengua por causa de la interrupción del proceso normal de adquisición lingüística. A su vez se pueden dividir en dos grupos:

- Aquellos hablantes que adquirieron la lengua en su infancia, pero en cuyo caso el proceso de adquisición quedó interrumpido sin llegar a dominar las estructuras más complejas. Posteriormente pierden competencia en la lengua. **“Later Loss Hipótesis” (Hipótesis de la Pérdida Posterior)**. Este concepto es similar al de “fosilización”, que se maneja en el campo de adquisición de Segundas Lenguas.
- Aquellos hablantes que experimentan una adquisición anormal por una exposición inadecuada a la lengua: **“Incomplete Acquisition Hypothesis” (Hipótesis de la Adquisición Incompleta)**. Sasse explica que todos estos hablantes, tanto los que han olvidado la

lengua (" forgetters") como los "pseudohablantes " varían a lo largo de un continuo de competencia y producción en función de estos procesos anómalos de aprendizaje lingüístico, así como de otros factores individualizados, como actitud, capacidad lingüística, grado de exposición a la lengua etc. "It is reasonable to assume that speakers found at the upper end of the continuum, the 'nearly fully competent speakers' are typically "rusty speakers", while 'imperfect reasonable fluent' and 'weak' speakers are typically semi-speakers proper. 'Rememberers' may represent the terminal stage of both" (Sasse, 1992b: 62).

John Lipski (1993) utiliza el termino **“Bilingües de Transición”** (**“Transitional Bilinguals” - TB**). Con el objeto de identificar o definir a un bilingüe de transición español/inglés entre la población hispana de Estados Unidos el autor enumera una serie de variables medioambientales así como unas características de su forma de hablar la lengua española. Entre las **variables medioambientales** Lipski cita las siguientes (159):

- 1.- No han recibido educación formal en español.
- 2.- En la infancia hablaban español en exclusividad o junto con el inglés.
- 3.- Antes de la adolescencia se produjo un desplazamiento hacia el inglés.

4.- En la actualidad sólo utilizan el español con unos pocos familiares y amigos.

En cuanto a las **características lingüísticas** del español de los bilingües de transición, el rasgo esencial es la presencia de rasgos que nunca aparecen en el habla de los nativos de la lengua y muy raramente en el de los bilingües normales. Estos rasgos son (Lipski, 161 - 166):

- 1.- Errores de concordancia de género y número entre nombres y adjetivos.
- 2.- Errores de concordancia en la persona verbal.
- 3.- Uso incorrecto del artículo.
- 4.- Uso incorrecto de las preposiciones.
- 5.- Uso de pronombre personal sujeto en situaciones donde es redundante.

Lipski también habla de un continuo en cuanto a la habilidad lingüística de estos sujetos "whose passive linguistic skills rival those of the true native speakers, and whose active production in Spanish falls between the standard definition of TB speaker and the total proficiency of a fluent native speaker" (158).

En base a esta caracterización proporcionada por Lipski nos parece que su definición de bilingües de transición abarca tanto a los "forgetters" como a los "pseudohablantes" de Sasse.

A partir de su estudio del Arvanitika, Sasse resume las **características más importantes del habla de los pseudo-hablantes** (Sasse, 1992 b: 70 - 73):

- 1.- Pérdida de los mecanismos de subordinación.
- 2.- Pérdida de los mecanismos de integración, es decir de asimilación morfológica de préstamos léxicos.
- 3.- Ruptura de las categorías gramaticales de tiempo, modo y aspecto.
- 4.- Agramaticalidad: Desintegración del sistema morfológico, confusión de formas verbales, falta de concordancia de género y número entre nombre y adjetivos y de persona entre verbo y pronombre personal, confusión de preposiciones.
- 5.- Dificultad para recordar vocabulario.
- 6.- Distorsión e hipercorrección fonológica.
- 7.- Dificultad en la conjugación de verbos irregulares.

Es importante mencionar los problemas psicológicos que su deficiencia en la lengua ancestral les causa. Según Sasse (1992 a: 17) la conciencia de esta deficiencia les produce una situación patológica colectiva que les lleva a evitar hablar la lengua ancestral ya que la perciben como una forma imperfecta y corrupta de la que se avergüenzan. Esta situación puede acelerar la desaparición de esa lengua.

3.- Sustitución Lingüística / Extinción

"The cessation of regular communication in the language "(Sasse, 1992 a: 18). Obviamente en nuestro caso este cese en la comunicación no afecta a la sociedad angelina en general, sino a aquellos hablantes que han pasado por el proceso completo de desgaste lingüístico. En nuestros datos contamos con un hablante que se encuentra prácticamente en este caso, es el hablante 42 del continuo.

H. 2. 3. 2. El proceso de abandono del español en favor del inglés en Los Ángeles

A continuación veremos como el Modelo teórico presentado por Sasse (**GAM**) se puede aplicar al caso del español angelino, analizando los datos proporcionados por nuestros hablantes. La totalidad de los informantes de la primera generación adquirieron español a través de sus padres y familia inmediata en su país de origen. Todos ellos recibieron educación formal en este idioma. El mecanismo de transmisión lingüística es el normal. Por otro lado, excepto el hablante 1.6 (9) que indica que el inglés es su idioma dominante, todos los demás hablantes indican que lo es el español, la lengua ancestral, o bien se sienten igualmente fuertes en ambos [1.1 (1) , 1.4 (7), 1.5 (8)]. Estos datos, junto con el hecho de que todos ellos se encuentran en niveles altos del continuo nos indican que los hablantes de la primera generación MANTIENEN la lengua española. El proceso de desplazamiento por parte del inglés no afecta

a estos hablantes cuyas respuestas al cuestionario de verbos no muestran apenas interferencias por parte del inglés.

1.- Desplazamiento de la Primera Lengua (“Primary Language Shift”)

Es a partir de la segunda generación cuando **se inicia el proceso de abandono de la lengua ancestral**. Entre los hablantes de la segunda generación (Grupo 2), la mayoría considera que el inglés es su lengua dominante y por lo tanto el español es la secundaria. Se ha producido el desplazamiento de la lengua ancestral como lengua primaria por parte del inglés (la lengua objetivo). Por otro lado, todos ellos han aprendido español por el mecanismo normal de transmisión, es decir, de sus padres y familiares. Se aprecia la continuación de la transmisión normal de la lengua ancestral de la primera generación a la segunda. Sin embargo, como muestran las respuestas de los hablantes de la tercera generación, la transmisión normal se interrumpe entre la segunda generación y la tercera, ya que la mayoría de los hablantes de este último grupo han aprendido a hablar español de sus abuelos y el inglés de sus padres. Véanse los siguientes datos:

- Doce hablantes indican que aprendieron el español de sus abuelos y el inglés de sus padres. Son los hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.4 (31), 3.6 (33), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40)
- Tres hablantes indican que lo aprendieron en clases, como segundo idioma. Los hablantes: 3.5 (32), 3.14 (41), 3.15 (42)

De estos datos se desprende que entre los hablantes de la segunda generación se dan las dos características indicadas por Sasse como propias de la etapa de Desplazamiento de la primera lengua (Primary Language Decay):

- La lengua ancestral pasa a ser la lengua secundaria y la lengua objetivo la primaria.
- Se interrumpe el mecanismo de transmisión de la lengua ancestral de esta generación a la siguiente. En algunos casos, esta interrupción se produce por una decisión deliberada de los padres, otras veces es por un insuficiente conocimiento de la lengua ancestral por su parte para transmitirla a sus descendientes.

Como **consecuencia lingüística** de este proceso se dan **interferencias** de la lengua objetivo sobre la lengua ancestral (Winford, 260), debido a que estos bilingües muestran mayor dominancia en la lengua objetivo. Por nuestra parte hemos descrito abundantemente estos fenómenos en el español de Los Ángeles y los hemos ilustrado con ejemplos procedentes de nuestros datos.

2- Desgaste Lingüístico (“Language Decay”)

La etapa de Desgaste lingüístico se inicia, creemos, con la mayoría de los hablantes de nuestro tercer grupo. Como hemos dicho, estos hablantes constituyen, siguiendo a Sasse, la generación que resulta de la interrupción de la transmisión lingüística normal. Todos ellos tienen competencia limitada en la

lengua ancestral, como muestra el hecho de que se encuentran en los niveles más bajos del continuo, y todos ellos indican que el inglés es su lengua dominante.

Sería imposible con los datos que poseemos sobre nuestros hablantes el dilucidar cuales de ellos se podrían encontrar en la categoría de aquellos que han "olvidado" la lengua y aquellos que son "pseudo-hablantes" propiamente dichos. Necesitaríamos para ello un estudio más pormenorizado de cada caso individual, estudio que va más allá del objeto de nuestra investigación. Sin embargo, si queremos intentar, sobre la base de nuestros datos, buscar ejemplos sobre las consecuencias estructurales del desgaste lingüístico basándonos en la descripción que hace Sasse. El autor define así las consecuencias lingüísticas de esta deficiente adquisición de la lengua ancestral por parte de los pseudo-hablantes:

"Their morphology is extremely defective, they lose important grammatical categories such as tense, aspect or mood, (,,) Their speech often shows a pidgin - like simplification of syntax and a strong insecurity in the mapping of forms and functions. They are hardly able to master the phonological distinction of A (ancestral language) and show extreme variation in their pronunciation". (Sasse, 1992a: 15).

La **pérdida de la categoría de modo**, así como la **simplificación** sintáctica a las que se refiere el autor describen perfectamente los fenómenos que hemos

observado y descrito previamente respecto a la simplificación progresiva del sistema de modo subjuntivo, especialmente entre los sujetos de la tercera generación, y la sustitución de las formas de subjuntivo por otras del indicativo. En general, como expresa Dimmendaal (1992: 150), estos fenómenos son manifestaciones de una tendencia universal simplificadora que va "from the market to the unmarked". Sin embargo, no solamente podemos observar estos fenómenos referentes al subjuntivo, aunque sí son estos los más relevantes para nuestro estudio, sino que encontramos ejemplos de la mayoría de las otras características enumeradas por Sasse, (1992b: 70-73) ó Lipski (161-166). Véanse ejemplos de estos fenómenos en el próximo apartado.

3.- Sustitución Lingüística / Extinción

Como hemos indicado anteriormente, el cese total en la comunicación que define a esta etapa, no afecta a la sociedad angelina en general, sino a aquellos hablantes que han pasado por el proceso completo de desgaste lingüístico. Para nuestro estudio tratamos de elegir hablantes con cierta competencia en español, por motivos obvios, sin embargo, existen sujetos de la cuarta e incluso tercera generación de emigrantes que han abandonado completamente su lengua ancestral. En nuestros datos contamos con un hablante que se encuentra prácticamente en este caso, es el hablante 42 del continuo.

H. 2. 3. 3. Consecuencias lingüísticas del proceso de abandono del español en favor del inglés en Los Ángeles

Obsérvese que la mayoría de los hablantes que presentan desviaciones de la lengua estándar pertenecen a la tercera generación aunque también lo hacen algunos de la segunda. Todos ellos, sin embargo se encuentran en niveles bajos del continuo, entre el número 23 y el 42.

Hablantes: 2.10 (23), 2.11 (24), 3.2 (26), 2.13 (27), 2.14 (28), 3.3 (29), 2.15 (30), 3.4 (31), 3.7 (34), 3.9 (36), 3.12 (39), 3.13 (40), 3.14 (41), 3.15 (42)

Hay varios hablantes que ofrecen más de una respuesta agramatical:

Hablantes: 2.11 (24), tres oraciones agramaticales; 2.14 (28) dos; 3.2 (26), tres; 3.4 (31), cuatro y 3.14 (41), cuatro oraciones agramaticales.

En cuanto a **las preguntas** en las cuales son más frecuentes este tipo de confusiones, tenemos las número 6, 7, 16 y 17, como habíamos visto en la Sección G.

Respecto a los **tipos de errores** que hemos identificado, son los siguientes:

- Errores de concordancia en la persona verbal
- Distorsión fonológica
- Confusión del vocabulario
- Errores en la conjugación de verbos irregulares
- Confusiones en la conjugación de formas verbales

Errores de concordancia en la persona verbal

Hablante 2.11 (24)

2. Le molestó mucho que yo (HABLAR) *hablan* con su madre antes que él.
5. No creo que ella (LLEGAR) *llego* a tiempo.

Hablante 2.14 (28)

4. Nos aconsejaron que (NOSOTROS - BUSCAR) *buscan* un abogado.

Hablante 3.2 (26)

7. Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) *aprenda* el código hoy.

Hablante 3.3 (29)

17. (VENIR) *Ven* ustedes a vernos cuando gusten.

Hablante 3.14 (41)

11. Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) *invita*.

Distorsión fonológica

Hablante 2.11 (24)

20. ¡Ojalá yo no lo (CONOCER) *conoce* nunca!

Hablante 2.14 (28)

20. ¡Ojalá yo no lo (CONOCER) *conocerda* nunca!

Hablante 3.2 (26)

2. Le molestó mucho que yo (HABLAR) *habalar* con su madre antes que él.

Hablante 3.4 (31)

3. Ella hubiera preferido que tú la (ACOMPañAR) *compañes* .

Hablante 3.14 (41)

6. Será mejor que (VENIR) venieras conmigo.

16. Si tú me (PRESTAR) prestarar atención, no habrías cometido tantos errores.

19. Puede ser que (NOSOTROS - VIAJAR) viajararnos a Grecia el próximo verano.

Confusión del vocabulario

Hablante 2.13 (27)

1. Me gusta mucho que me (REGALAR) arregles flores.

Hablante 2.15 (30)

16. Si tú me (PRESTAR) presentas atención, no habrías cometido tantos errores.

Hablante 3.4 (31)

10. Le dije que cuando (YO - TERMINAR) yo tenga el informe se lo entregaría.

16. Si tú me (PRESTAR) pones atención, no habrías cometido tantos errores.

Hablante 3.12 (39)

7. Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) debemos que aprender el código hoy.

Hablante 3.13 (40)

12. Hasta que no (SER) está de noche, no empezarán los fuegos artificiales.

Errores en la conjugación de verbos irregulares

Hablante 2.10 (23)

6. Será mejor que (VENIR) venir conmigo.

Hablante 3.2 (26)

20. ¡Ojalá yo no lo (CONOCER) conocera nunca!

Hablante 3.4 (31)

14. Prepararé la cena para que tú (PODER) *pudas* trabajar en tu proyecto.

Hablante 3.7 (34)

6. Será mejor que (VENIR) *veniras* conmigo.

Hablante 3.9 (36)

6. Será mejor que (VENIR) *veniría* conmigo.

Hablante 3.15 (42)

6. Será mejor que (VENIR) *venir* conmigo.

Confusiones en la conjugación de formas verbales

Hablante 3.5 (32)

12. Hasta que no (SER) *ser* de noche, no empezarán los fuegos artificiales.

Hablante 3.7 (34)

7. Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) *aprenderamos* el código hoy.

* * *

Hemos demostrado en esta sección que los procesos de simplificación descritos en el subjuntivo en el español de Los Ángeles responden no solamente a causas de tipo interno, sino en parte a los procesos de abandono de la lengua por parte de los hablantes. Todo lo expuesto en este apartado se puede ver de forma muy gráfica en el esquema que aparece a continuación. Las etapas que aquí presentamos las hemos distribuido basándonos en las respuestas dadas por los sujetos a nuestro cuestionario; pero queremos recordar que para una

clasificación más exacta de cada hablante se necesitaría una investigación de cada caso individual más exhaustiva. También queremos recordar que estas etapas no son homogéneas ni tienen límites estrictos entre sí. Tanto Sasse como Lipski indican que los hablantes se sitúan en un continuo en cuanto a su habilidad lingüística, de la misma manera que los sujetos que han participado en nuestro estudio y por lo tanto su clasificación en tres etapas es meramente de tipo metodológico.

Etapas en proceso de sustitución lingüística del español por parte del inglés en el Condado de Los Angeles

ETAPAS	ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO SOCIOLINGÜÍSTICO	CONSECUENCIAS LINGÜÍSTICAS
MANTENIMIENTO Monolingüismo (Primera Generación)	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismo normal de transmisión en el aprendizaje del español Mantenimiento del español Transmisión normal a sus descendientes 	<ul style="list-style-type: none"> Uso más o menos estándar del subjuntivo o uso dialectal Escasa simplificación Escasa interferencia del inglés Procesos de préstamo
DESPLAZAMIENTO Bilingüismo (Segunda Generación)	<ul style="list-style-type: none"> Mecanismo normal de transmisión en el aprendizaje del español Desplazamiento hacia el inglés como lengua dominante Transmisión del inglés, no del español a sus descendientes 	<ul style="list-style-type: none"> Simplificación Interferencia del inglés
RUPTURA	DE LA LINEA DE	TRANSMISIÓN NORMAL
ABANDONO DESGASTE Pseudo-hablantes (Tercera Generación)	<ul style="list-style-type: none"> No hay mecanismo normal de transmisión en el aprendizaje del español – adquisición imperfecta de la lengua - “Pseudo-hablantes” Olvido Abandono de la lengua ancestral 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor simplificación Mayor número de interferencias del inglés Características propias del habla del “pseudo -hablante”

CONCLUSIÓN

El objeto de este trabajo es el estudio del uso del modo subjuntivo entre tres generaciones de hablantes de español en el área metropolitana de Los Ángeles. Iniciamos nuestra investigación con la hipótesis de que en el español hablado en el Condado de Los Ángeles por individuos bilingües de origen latino, el uso del modo subjuntivo sufre un proceso de simplificación, que se manifiesta en una reducción en la frecuencia de su uso, así como en el repertorio de tiempos verbales de este modo que se encuentran disponibles a un hablante determinado. Este proceso de simplificación se produce de modo gradual, a través de las generaciones y aumentando a medida que disminuye la competencia lingüística de los hablantes, para llegar incluso a la desaparición del subjuntivo. Así mismo, existe un fenómeno de sustitución del modo subjuntivo por otras formas verbales del indicativo, que son transferidas del inglés como consecuencia del contacto entre ambas lenguas.

Lealtad y supervivencia

Dada la importancia de los factores de índole social en los procesos lingüísticos que hemos investigado, iniciamos este estudio con una descripción detallada del contexto histórico, social y demográfico de los Estados Unidos, del estado de California y del Condado de Los Ángeles, en relación con la población hispana y en especial con la situación de nuestra lengua en estas tierras. En

esta introducción, se ofrece una panorámica histórica que va desde la época colonial hasta la actualidad, con especial incidencia en los acontecimientos sociales y políticos de importancia para la población emigrante hispana, como son las diversas olas de emigración del siglo XX y sus consecuencias en la legislación migratoria, lingüística y educativa; el temor entre algunos sectores de la sociedad ante la creciente fuerza de la minoría latina y los esfuerzos en pro de la unificación en torno a la cultura y lengua anglosajonas.

A pesar de la complejidad de la situación socioeconómica de la comunidad latina en los Estados Unidos, podemos resumir brevemente algunas de las ideas esenciales expuestas en la Sección A:

- Los latinos en Estados Unidos ocupan una amplia gama de niveles socioeconómicos, desde el nivel más bajo de trabajadores indocumentados, hasta las más altas esferas de los ámbitos educativo, empresarial, artístico e incluso político. Sin embargo, la mayoría de los hispanos de Estados Unidos se encuentran en los niveles más bajos de la escala social. Los deficientes niveles de educación, los bajos ingresos y la falta de dominio de la lengua inglesa se reflejan en los índices de pobreza que son mayores entre los latinos que en otros grupos sociales. Sin embargo, las proyecciones indican una lenta pero inexorable ascensión en los próximos años.
- En los datos del Censo estadounidense del Año 2000, se aprecian los elevados números de personas de procedencia hispana y de personas

que hablan español en sus hogares que sitúan a los latinos como minoría mayoritaria en este país, con creciente peso social y político.

- La mayoría de los hispanos en Estados Unidos se concentran en comunidades pobres y densamente pobladas, los guetos o *barrios*, donde existen pequeños comercios, mercados al aire libre, restaurantes y otros negocios que permiten a sus habitantes desenvolverse día a día sin necesidad de salir de su comunidad o de comunicarse en inglés.
- La discriminación social hacia la comunidad emigrante hispana ha disminuido el acceso de los latinos a la educación, mantenido una baja autoestima entre la comunidad y dificultado el ascenso social de estos emigrantes, todo lo cual ha contribuido al mantenimiento del "estatus quo" social.

La situación de la lengua española en los Estados Unidos está estrechamente ligada a este panorama social que hemos presentado y el contexto sociolingüístico en el que se desenvuelven nuestros hablantes resulta tan complejo y heterogéneo como la sociedad que lo alberga. La discriminación y desventaja social que sufre el hispano en Estados Unidos se refleja en el estatus de su lengua, dándose una situación de bilingüismo social con diglosia donde el inglés es la lengua de prestigio en la cual se realizan las transacciones oficiales y el español es el idioma de las interacciones familiares y sociales no oficiales. Como consecuencia del bajo estatus de nuestra lengua en esta sociedad, la actitud de algunos hispanohablantes ha sido el rechazo y abandono

del español, considerado como un estigma social y como una barrera al aprendizaje del inglés, a la asimilación y al éxito dentro de la sociedad americana. Por ejemplo, en una familia de emigrantes hispanos típicamente, los padres, primera generación, que llegan a Los Estados Unidos en su juventud, habiendo recibido escasa educación en español en su país de procedencia, aprenden inglés con mayor o menor grado de competencia, al estar expuestos al idioma en el trabajo y la sociedad en general. La segunda generación, nacida ya en los Estados Unidos, se educa en las escuelas americanas, donde ya solamente aprende inglés, que se convierte en su lengua dominante, mientras que el español, muy reducido, se habla en casa con la familia. Para la tercera generación, por lo general, el español prácticamente ha desaparecido del hogar, ya que estos hablante utilizan mucho más el inglés tanto en casa como en el trabajo y en el barrio. Sin embargo están expuestos al español desde su nacimiento, lo cual propicia que puedan entenderlo en registros sociales, pero no hablarlo con fluidez.

Varios factores de índole social, como son la elevada representación demográfica de la población latina, el creciente apoyo institucional a nuestra lengua, la continua llegada de nuevos emigrantes y la segregación que sufre esta población, han contribuido a la creación de una sociedad donde el hispano se puede desenvolver día a día sin dominar el inglés. Esto garantiza por el momento el mantenimiento del español a nivel social. Sin embargo, mientras el español se siga identificando con la pobreza y el inglés con el éxito y el prestigio,

el deseo de ascensión social seguirá llevando a las nuevas generaciones a aprender el segundo, en detrimento del primero, con la consiguiente (¿inevitable?) pérdida del español a nivel individual y familiar.

Al estudiar esta contradictoria situación entre el mantenimiento de la lengua a nivel social y su pérdida a nivel individual y familiar a la luz del marco teórico propuesto por Thomason y Kaufman (1988), se pone de manifiesto la complejidad del panorama lingüístico ante el que nos encontramos. Por un lado, al existir mantenimiento del español en la comunidad de generación en generación, la influencia externa ejercida por la lengua de contacto produce abundantes préstamos lingüísticos. El intenso bilingüismo de la población latina conlleva los fenómenos, entre otros, de cambio y mezcla de código, transferencia, generalización..., y por otro lado, se producen intensos procesos de simplificación y transferencia debido al progresivo empobrecimiento y desaparición del español entre las generaciones más jóvenes, a medida que la competencia de los hablantes en nuestro idioma va disminuyendo por causa del desgaste lingüístico.

A todo esto se añade la heterogeneidad de esta comunidad hispana, donde confluyen variedades del español estandarizadas con otras populares y variedades procedentes de los diversos países de habla hispana, sobre todo de Méjico, con sus características propias. Aún complica más las cosas la gran diversidad de grados de competencia lingüística por parte de los hablantes, tanto en inglés como en español, que se sitúan a lo largo de un continuo de carácter

dinámico, que va desde una competencia nativa en la lengua estándar a un uso meramente emblemático de ella, pasando por todos los grados de competencia intermedios. De todo esto se deduce la dificultad de describir la variedad de español del suroeste americano, que presenta tantas caras como hablantes tiene, que conviven, se mezclan e influyen unas en otras en el seno de cada familia y de cada comunidad, en un contexto de total anarquía lingüística donde el único requisito es la eficacia en la comunicación.

Aspectos Preliminares

Nuestra investigación se ha basado en encuestas realizadas por escrito y oralmente a hispanohablantes bilingües residentes en el Condado de Los Ángeles. Se sometió al cuestionario a un total de cuarenta y dos individuos, tanto hombres como mujeres, de edades entre los quince y los sesenta y tres años que proceden de varios lugares de Latinoamérica y los Estados Unidos y que pertenecen a los varios estratos sociales representativos de la comunidad hispana de este condado. En cuanto al nivel educativo tenemos desde personas que no han completado los estudios primarios hasta titulados universitarios.

Hemos clasificado a los individuos participantes en tres grupos con arreglo a la generación de emigración a la que pertenecen: El Grupo 1 ó Primera Generación: Comprende a los sujetos nacidos en un país de Latinoamérica, que emigraron a los Estados Unidos después de los doce años y que aprendieron español en su país de origen. El Grupo 2 ó Segunda Generación: Nacidos en los

Estados Unidos o Latinoamérica pero que emigraron antes de los doce años. El Grupo 3 ó Tercera Generación: Nacidos en los Estados Unidos y cuyos padres pertenecen al Grupo 2.

El cuestionario constaba de tres secciones:

- Un cuestionario sociolingüístico
- Un test de utilización del subjuntivo
- Una entrevista sobre los matices en el significado del subjuntivo

El cuestionario sociolingüístico, a parte de preguntas de información personal que nos sirven para encuadrar a los individuos en los grupos generacionales anteriores, cuenta con cuestiones sobre actitudes, competencia y comportamiento lingüísticos. El test de utilización del subjuntivo era un ejercicio de completación con un total de veinte oraciones. Todas las oraciones, para ser gramaticalmente correctas requerían que se utilizara algún tiempo del subjuntivo. La entrevista sobre los matices en el significado del subjuntivo era un ejercicio de cinco oraciones que permitían el uso de ambos modos, indicativo y subjuntivo. En ellas el sujeto tenía que elegir entre indicativo y subjuntivo e indicar, si creía que la había, la diferencia de matiz en el significado de usar un modo u otro. El cuestionario incluía, si no todos los usos posibles del subjuntivo, al menos sí los más representativos y la posibilidad de utilizar el presente, el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto y el pretérito pluscuamperfecto.

Este cuestionario nos aporta datos sobre la competencia lingüística del hablante en contextos no espontáneos en el nivel de producción lingüística del hablante,

no el de recepción. Nuestro estudio, por lo tanto, se ciñe al nivel de producción no espontánea.

Como hemos indicado anteriormente, hablar de transferencia o interferencia entre lenguas en contacto es hablar de dos sistemas lingüísticos diferentes, uno de los cuales, en este caso el inglés, influye en el otro, el español. Era, pues, imprescindible como paso previo a la investigación el hacer una descripción rigurosa de todos los contextos posibles de aparición del subjuntivo en español y sus correspondencias en inglés, con un doble objetivo metodológico: Elaborar un cuestionario exhaustivo, completo y eficaz, basado en esta descripción, que incluyera una muestra representativa de todos los contextos de ocurrencia del subjuntivo en español y por otro lado, contrastar ambos sistemas lingüísticos para corroborar o desechar la existencia o no de transferencia del inglés al español. Esta exhaustiva descripción de las Secciones E y F puso de manifiesto las grandes diferencias estructurales entre el español y el inglés en cuanto al modo subjuntivo, la dificultad que el sistema español tiene para aquellos bilingües con un dominio superior del inglés, y el esfuerzo cognitivo que supone para ellos el manejar tantas estructuras diferentes.

Los Resultados

Sección de Información Preliminar

La información obtenida en el cuestionario sociolingüístico es de gran relevancia, no solamente para permitirnos clasificar a los hablantes en las tres

generaciones que íbamos a estudiar, sino también para situarlos en relación con el contexto sociolingüístico que hemos descrito en páginas anteriores. En las Tablas número 1.1, 1.2 y 1.3 se pueden apreciar datos personales sobre cada uno de los hablantes (edad, lugar de procedencia, años de residencia en Estados Unidos, educación, profesión, idioma dominante, lugar que ocupan en el continuo de competencia en el uso del subjuntivo), también se pueden apreciar características generales de cada generación. Por ejemplo, se puede ver que todos los hablantes de la primera generación han tenido una media de ocho años de educación formal en español y que la gran mayoría de ellos indica que el español es su idioma dominante. En el grupo de la segunda generación vemos que solamente el 50% de los informantes tiene algún año de formación en español y ninguno tiene más de tres. La mayoría de ellos indica que su idioma dominante es el inglés. En la tercera generación, solamente uno de los sujetos ha tenido instrucción en español y todos ellos indican que el inglés es su lengua dominante. Como consecuencia de su dominio del inglés, existe mayor nivel de educación y mayor nivel profesional entre los sujetos de las generaciones segunda y tercera que entre los de la primera.

Test de uso del subjuntivo

Con el propósito de descubrir si nuestra hipótesis era correcta analizamos los datos del cuestionario desde distintos puntos de vista. En primer lugar, cuantificamos las respuestas que llamamos gramaticalmente aceptables o

correctas (incluyendo respuestas que pertenecen al uso vulgar y dialectal de los países de donde proceden nuestros hablantes) y calculamos los porcentajes. Véanse las Tablas: 2.1, 2.2, y 2.3, Tablas 3.1, 3.2, y 3.3 y Tabla 4 (Apéndice IV).

Entre los hablantes de la primera generación, hay un alto porcentaje de respuestas aceptables por cada hablante: (100%, 95%, 90% y 80%), mientras en la segunda generación, dos terceras partes responden correctamente al 75% o más, de las respuestas y el tercio restante responde aceptablemente a más del 55%. En la tercera generación, ningún hablante ofrece un 100% de respuestas gramaticalmente correctas. Solamente un tercio responde aceptablemente a más del 55% y los restantes dos tercios están por debajo del 50%.

Se aprecia, por tanto, una **disminución gradual en el número de respuestas gramaticalmente aceptables** por parte de los hablantes de la segunda generación con respecto a los de la primera y de los de la tercera con respecto a las dos anteriores. En este análisis pudimos comprobar que efectivamente la **competencia de los hablantes en el idioma español disminuye** a medida que pasamos de una generación a la siguiente.

Para tratar de descubrir si la primera parte de nuestra hipótesis era correcta y efectivamente existía una simplificación del modo subjuntivo en el español de Los Ángeles, era necesario realizar una comparación de los resultados de los Grupos 2 y 3 con respecto a los del Grupo 1, dado que

entendemos la simplificación como un proceso gradual de reducción del inventario de formas lingüísticas, semánticas o de funciones del lenguaje, que puede desembocar en la eliminación de estructuras alternativas en algunos niveles, pasando por una fase de variación en el uso de todas las formas disponibles (Silva-Corvalán, 1994: 3).

En el análisis de los datos sobre la **frecuencia** con que los individuos de cada grupo utilizan el modo subjuntivo (Tablas 5.1, 5.2, y 5.3, Apéndice IV) vemos que el proceso de reducción en la frecuencia de uso del subjuntivo es patente, si bien gradual, entre los tres grupos, comenzando con una mayor frecuencia en el Grupo 1 (94%), que disminuye gradualmente en el Grupo 2 (84%) para verse disminuida ostensiblemente en el Grupo 3 (56%). Existe una **reducción en la frecuencia de uso y la familiaridad de los hablantes con el modo subjuntivo** a medida que pasamos de una generación a otra.

El próximo paso fue el análisis de los datos sobre la corrección gramatical en el uso del subjuntivo (Ver Tablas 5.1, 5.2 y 5.3, Apéndice IV), donde vemos que los resultados siguen siendo coherentes con los anteriores. Los sujetos del Grupo 1, utilizaron oraciones gramaticalmente correctas al menos en el 80% de las cuestiones. Mientras que en el Grupo 2, lo hacen solamente ocho de los quince entrevistados y en el Grupo 3, solamente un hablante responde correctamente a un 80% de las oraciones. En este mismo grupo, cinco sujetos siguen la norma en el uso del subjuntivo en el 55% o más de los casos y los

nueve restantes no llegan al 50% de respuestas correctas. De esta **reducción en el uso gramaticalmente correcto del subjuntivo** podemos deducir la **disminución gradual en la competencia de los hablantes en el uso de este modo entre las tres generaciones.**

En cuanto al uso de los tiempos verbales del subjuntivo, (Ver Tablas 5.1, 5.2 y 5.3, Apéndice IV) podemos decir que el uso del presente se mantiene constante en los tres grupos. Sin embargo, existe una total eliminación del uso del pretérito perfecto entre los hablantes del Grupo 2 con respecto al Grupo 1. Además de la reducción del pluscuamperfecto en el Grupo 2 con respecto al Grupo 1, se llega incluso a su eliminación total en el Grupo 3. Se mantienen el presente y el imperfecto en los Grupos 1 y 2, pero se produce una drástica reducción en el uso del imperfecto en el Grupo 3.

Los tiempos compuestos son los primeros en perderse, siguiendo la tendencia general de la morfología en la mayoría de las lenguas: en primer lugar, desaparece el pretérito perfecto, posiblemente debido al escaso grado de diferenciación con respecto al presente. Posteriormente, el pluscuamperfecto es el siguiente en ver reducida la frecuencia de uso hasta que también es eliminado.

El uso del presente se extiende a algunos de los contextos que anteriormente llevaban el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto al desaparecer estos tiempos. No obstante, también sufre simplificación, aunque no llega a desaparecer hasta el último hablante del continuo. El imperfecto comienza el

proceso de simplificación hacia la mitad del continuo para desaparecer en el tercer cuarto de este.

Como vemos, se produce una reducción gradual del inventario de formas verbales que los hablantes manejan, llegando a desaparecer algunos tiempos. Todo ello indicando **la simplificación del sistema y la pérdida de sofisticación gradual entre los tres grupos.**

Combinando los resultados obtenidos en los análisis del número de respuestas aceptables en subjuntivo y el número de tiempos distintos utilizados, y con el objeto de mostrar más claramente el proceso de simplificación, hemos clasificado a los individuos dentro de un continuo de competencia en el uso del subjuntivo. El criterio principal fue el número de respuestas gramaticalmente correctas, ya que es el que nos da idea del grado de competencia lingüística del sujeto. Dicha información se complementó utilizando el grado de sofisticación en el uso del sistema subjuntivo, que viene dado por el número de tiempos diferentes utilizados correctamente por el individuo.

Cada hablante tiene asignados dos números: Uno de ellos nos da idea del lugar que el hablante ocupa con respecto a su grupo generacional y otro que nos indica el lugar que el sujeto ocupa en el continuo con respecto a todos los individuos de la muestra. La combinación de ambos números nos ayuda a situar al informante en función de su competencia lingüística en el uso del subjuntivo. Así, en lo más alto de la escala, se sitúan los sujetos que presentan mayor grado de competencia y mayor sofisticación. En el extremo inferior, tenemos a los

individuos con menor grado de competencia y mayor simplificación en el sistema verbal. Véase el continuo en la Tabla 9 (Apéndice III).

Los hablantes de los Grupos 1 y 2 ocupan los niveles más altos del continuo. Los informantes del Grupo 2 que más dominio tienen del español son en general aquellos con mayor número de años de instrucción formal en esta lengua y con un nivel más alto de educación: Universidad. La mayoría de los informantes de la tercera generación se encuentran en el último tercio del continuo. Los resultados a lo largo del continuo son también coherentes con los resultados dentro de cada una de las generaciones.

Entrevista sobre matices semánticos

El segundo ejercicio de la encuesta nos proporciona información sobre las preferencias del sujeto entre la utilización del subjuntivo o del indicativo y nos indica si el individuo es capaz de distinguir diferencias de significado muy sutiles entre el uso del indicativo y del subjuntivo. Véanse las tablas 6.1, 6.2, 6.3 y 6.4 (Apéndice IV). Los componentes del Grupo I utilizan el subjuntivo en el 84% de las oraciones, mientras que los del Grupo II sólo lo hacen en el 79% de ellas y el Grupo III en el 52%. Estos resultados vienen a corroborar los resultados obtenidos la Sección I, y observamos de nuevo la disminución gradual en la frecuencia de utilización del modo subjuntivo.

En la misma tabla se proporcionan también datos sobre el porcentaje de veces que los individuos de cada grupo son capaces de captar la diferencia de matices

semánticos entre el subjuntivo y el indicativo. Los individuos de Grupo I captan la diferencia de matices en un 37% de los casos, el Grupo II lo hace en un 17% y en el Grupo III en un 7%. Podemos concluir pues que, no solamente se reduce la frecuencia de uso del subjuntivo en el español de Los Ángeles, sino que se reduce también el grado de sofisticación de los hablantes en el uso de dicho modo verbal, ya que carecen del completo abanico de tiempos verbales posibles, así como de la capacidad de captar matices sutiles de significado. En cuanto a los tipos de oraciones en las que los sujetos tienden a captar mejor las diferencias semánticas entre el indicativo y el subjuntivo, son el mandato indirecto y el intercambio de información, ya que la oposición mandato /información es bastante fuerte. La pregunta en la que menos captan los hablantes la diferencia semántica es en la oración de relativo, ya que la oposición experiencia/no experiencia de las oraciones de relativo no existe en inglés.

Así queda demostrada la primera parte de la hipótesis: Que se produce un **proceso gradual de simplificación en el sistema subjuntivo del español en Los Ángeles**, que se manifiesta en la reducción en la frecuencia de uso, la competencia gramatical de los hablantes y la complejidad del sistema. Dicha simplificación se inicia en los contextos optativos, donde existe alternancia con el indicativo, lo que pone en evidencia la pérdida de diferenciación semántica entre ambos modos, pero posteriormente afectan también a los contextos obligatorios, con la consiguiente violación de las restricciones formales.

El contacto con el inglés

Con el objeto de demostrar la segunda parte de la hipótesis, que el modo subjuntivo tiende a ser substituido por otras formas verbales produciéndose un fenómeno de **transferencia del inglés**, realizamos un análisis cualitativo de las respuestas no aceptables dadas a las preguntas de la Sección I por los encuestados de los Grupos 2 y 3.

Nuestra definición de interferencia era la propuesta por Weinreich (1953: 1): “Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena”.

Por lo tanto, a efectos de comprobar si existe o no transferencia, analizamos las respuestas agramaticales en las cuales el individuo **no eligió el modo subjuntivo**, y comparando **el tipo de sustitución** que hace con la estructura(s) correspondiente(s) en inglés llegamos a la conclusión de que existe transferencia de este idioma.

De un total de veinte preguntas en esta sección, dos de ellas presentan un número muy reducido de desviaciones de la norma estándar cuyo estudio no resulta representativo para nuestra investigación (Cuestiones 17 y 18).

Las restantes dieciocho muestran un número importante de desviaciones de la norma que en muchos casos son comunes a la mayoría de los hablantes, lo que nos permite clasificarlos y hacer deducciones sobre el comportamiento lingüístico de los sujetos:

En once de estas dieciocho preguntas, el tiempo verbal utilizado coincide con aquel que se utilizaría en la estructura correspondiente en inglés, se trata de las respuestas a las preguntas 1, 2, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19. Podemos decir entonces que existe **transferencia de un tiempo verbal del inglés en un 70% de las respuestas agramaticales** a las preguntas de nuestro cuestionario. Los tiempos verbales utilizados son los siguientes:

- El presente de indicativo (en las Preguntas 1, 8, 10, 11, 12, 13 y 14)
- El pretérito de indicativo (Preguntas 2, 5, 9)
- El futuro de indicativo (Preguntas 5, 14, 19)

Otras tres de las preguntas (3, 4, y 7) podrían también encuadrarse dentro de los fenómenos de interferencia o bien de generalización. Sea como fuere, ambas posibilidades muestran la existencia de interferencias de la lengua de contacto.

En las cuestiones donde existe confusión en las respuestas, veremos que se debe al proceso de desgaste lingüístico que se produce como consecuencia del abandono del español en el proceso de adquisición del inglés (se trata entre otras de las preguntas 6, 16 y 20). Respecto a los **tipos de errores** que hemos identificado, son los siguientes:

- Errores de concordancia en la persona verbal
- Distorsión fonológica
- Confusión del vocabulario
- Errores en la conjugación de verbos irregulares
- Confusiones en la conjugación de formas verbales

Por último, en la pregunta 15 se aprecia la confusión existente en los hablantes entre los verbos “ser” y “estar”, propiciada por el contacto con el inglés, donde sólo existe “to be” para ambos significados.

Todos estos argumentos apoyan la intensa influencia que el inglés ejerce sobre el español en el habla del condado de Los Ángeles. En nuestra opinión, este contacto acelera un proceso ya en marcha, la simplificación del modo subjuntivo (Silva–Corvalán, 1994), pero además **influye en el grado y la naturaleza de este cambio lingüístico**. Según hemos visto en el análisis de las respuestas agramaticales, los hablantes en aquellos casos en los que deberían utilizar el subjuntivo y que no lo tienen en su repertorio, tienden a utilizar el mismo tiempo que utilizarían en inglés en estructuras paralelas. Es así como se manifiesta la transferencia del inglés: **No sólo en la aceleración del proceso de simplificación, sino en el tipo de sustitución que se realiza**. Como indican Thomason y Kaufman (1988), son factores de índole social, en este caso el contacto con el inglés, y no lingüística los que determinan la direccionalidad, el

grado de la interferencia lingüística y los tipos de elementos transferidos de una lengua a otra.

Las Causas

En el debatido tema de las causas que originan los cambios lingüísticos nos hemos hecho eco de las posturas de los expertos, tanto aquellos que defienden que la evolución y el cambio lingüístico se deben fundamentalmente a tendencias internas de las lenguas, que las estructuras gramaticales son impermeables a influencias externas y que los fenómenos de contacto entre lenguas juegan un papel meramente marginal en los procesos de cambio lingüístico, como aquellos que defienden que los factores de índole externa, sobre todo los relacionados con el contacto entre lenguas, son de gran importancia en la evolución y el cambio lingüístico. Por nuestra parte, opinamos, con Thomason y Kaufman y Germán de Granda, que en los estudios del cambio lingüístico por contacto se debe atender a la posibilidad de la **causación múltiple** y en nuestro estudio ofrecemos tanto las causas de índole interna como externa, que afectan al cambio lingüístico que estamos estudiando. Por lo tanto a la pregunta de si ¿Se deben estos procesos de cambio lingüístico a motivaciones de tipo intrínseco preexistentes en el sistema lingüístico español o se deben a factores de índole externa a la lengua?, la respuesta sería que ambos tipos de factores interaccionan en el proceso de cambio.

Efectivamente, en la evolución del latín hacia el castellano tenemos una tendencia interna a la simplificación del sistema subjuntivo, ya presente desde el mismo latín clásico. Esta tendencia, que el español comparte con otras lenguas romances, se presenta también en otras lenguas, no de origen románico, como hemos visto en el caso del inglés, lo que da idea de la tendencia de los sistemas verbales y de las lenguas en general a eliminar las categorías de mayor complejidad y opacidad para evolucionar hacia formas más sencillas, claras y menos marcadas. Estas tendencias están presentes en la actualidad en el español peninsular y también existen tendencias similares aunque mucho más acentuadas en las variedades hispanoamericanas, africanas y asiáticas. No obstante, en estos casos diversos autores, como hemos visto hablan de la influencia de las lenguas de sustrato, es decir de factores externos. En el español de California dos estudios, uno sincrónico, el de R. Acevedo y otro diacrónico, el de Silva-Corvalán, coinciden en la existencia de una tendencia interna de la lengua española en California a sufrir un proceso de simplificación en el sistema verbal incluso antes de producirse el intenso contacto con el inglés que se da en la actualidad. Según las autoras, este proceso se ve acelerado por dicho contacto, sin embargo, ya hemos expuesto como los resultados de nuestro estudio apuntan a una influencia mucho más intensa de esta lengua sobre el español.

Al ocuparnos de los factores de índole externa, comprobamos que las características de la comunidad lingüística, la situación demográfica, las

actitudes lingüísticas, la historia y el tiempo que ha durado el contacto, contribuyen a crear una situación social en la cual el inglés se manifiesta como la lengua dominante y ejerce gran presión sobre el español, lengua minoritaria en desventaja. Esta presión tiene una doble vertiente: Por un lado tiene consecuencias de tipo sociolingüístico, la presión social, que empuja a muchos hispanohablantes a abandonar su lengua ancestral para aprender inglés, con el consiguiente proceso de desgaste lingüístico. Por otro lado están las consecuencias de orden psicolingüístico, al entrar el inglés lengua en contacto con el español en la mente del bilingüe se producen complejos procesos de influencia de la lengua dominante sobre la minoritaria. La dificultad del subjuntivo español para anglohablantes acentúa estos procesos, ya que los sujetos tienden hacia un sistema más sencillo, como lo es el inglés y desarrollan estrategias como la simplificación, generalización, transferencia... que les faciliten los procesos cognitivos necesarios para desenvolverse en ambas lenguas, con el objeto de aligerar la carga cognitiva de tener que recordar y usar dos sistemas lingüísticos tan diferentes.

En cuanto al proceso de abandono del español a favor del inglés en las generaciones jóvenes, analizamos los datos proporcionados por nuestros hablantes aplicando el modelo teórico presentado por Sasse (**GAM**) al caso del español Angelino. Los hablantes de la primera generación MANTIENEN la lengua española, estos informantes adquirieron español a través del mecanismo normal de transmisión lingüística, recibieron educación formal en este idioma,

que consideran su lengua dominante. Todos ellos se encuentran en niveles altos del continuo y sus respuestas al cuestionario de verbos no muestran apenas interferencias por parte del inglés.

El proceso de abandono de la lengua ancestral se inicia con la segunda generación ya que es en este grupo donde se ha producido el DESPLAZAMIENTO de la lengua ancestral como lengua dominante por parte del inglés. Por otro lado, aunque todos los hablantes han aprendido español por el mecanismo normal de transmisión, es decir, de sus padres y familiares, ellos no lo transmiten a sus descendientes, con lo cual se **interrumpe el mecanismo de transmisión lingüística**. Estos bilingües son los principales agentes de las intensas interferencias léxicas y estructurales que empiezan a producirse en la lengua ancestral.

La consecuencia de esta interrupción en el proceso normal de transmisión lingüística, es la aparición de “pseudo-hablantes” con muy limitada competencia en español. Se trata de los individuos de la tercera generación, en cuyo habla se detecta el DESGASTE LINGÜÍSTICO producido por el “olvido” de la lengua ancestral o por un imperfecto conocimiento de ella causado por la interrupción del proceso normal de adquisición lingüística. Junto a intensos procesos de simplificación e interferencia del inglés, podemos enumerar las características propias del habla de los pseudo-hablantes, según Sasse (1992 b), algunas de las cuales hemos identificado en las respuestas de nuestros hablantes: La pérdida de los mecanismos de subordinación e integración, la ruptura de las categorías gramaticales de tiempo, modo y aspecto, la desintegración del

sistema morfológico, la confusión de formas verbales, los errores de concordancia, la confusión de preposiciones, la dificultad para recordar el vocabulario, la distorsión e hipercorrección fonológicas y la dificultad en la conjugación de verbos irregulares.

Evolución y supervivencia

A lo largo de toda nuestra investigación hemos constatado los intensos cambios que sufre la lengua española en el Condado de Los Ángeles, el evidente riesgo de su desaparición ante el prestigio de la lengua inglesa y los esfuerzos de muchos hispanohablantes por salir adelante en condiciones no siempre óptimas y por defender una lengua y una cultura de la que se sienten orgullosos. Carmen Silva-Corvalán ofrece una opinión interesante, si bien paradójica, sobre el papel que las estrategias simplificación, generalización y transferencia tienen en la supervivencia de la lengua ancestral. Según la autora, el deterioro que sufre el español en el habla de estos bilingües no indica por su parte falta de lealtad lingüística hacia esta lengua, sino todo lo contrario: “Acts of shifting are apparently in conflict with acts of loyalty, but in fact they seem to me to represent a successful strategy for the maintenance of Spanish among second and third generation immigrants in Los Angeles” (1994: 168).

Todos estos fenómenos o estrategias, son complejos procesos psicolingüísticos de los cuales el hablante no es consciente en la mayoría de los casos y que muchas veces pasan desapercibidos también a otros hablantes bilingües, sin

embargo, contribuyen a la supervivencia de cierta capacidad de comunicación en español por parte de aquellos hablantes de la segunda y tercera generaciones. De no existir estos mecanismos, nuestro idioma desaparecería completamente entre estos hablantes debido a la gran carga cognitiva que supone el desenvolverse en ambas lenguas, especialmente cuando una de ellas no se utiliza a diario. La lealtad lingüística, por otro lado, es una actitud consciente, que lleva al hablante a tomar medidas comprometidas en favor del mantenimiento del español, es posible, sin embargo, que la lealtad lingüística actúe también en el nivel subconsciente para poner en marcha dichos procesos psicolingüísticos encaminados a la supervivencia de la lengua ancestral.

Iniciamos este trabajo con la metáfora de la lengua como ser viviente que inevitablemente cambia y evoluciona respondiendo a la necesidad de adaptación al cambiante mundo que la rodea. Continuamos con dicha metáfora para defender la mezcla y el cambio lingüístico como manifestaciones de la creatividad humana ante la necesidad de comunicarse y ante el deseo de mantener viva una lengua que consideran parte de su identidad. Lejos de observar los cambios y transferencias que hemos estudiado como desviaciones de la norma lingüística, los consideramos una necesidad de la situación de bilingüismo y el producto inevitable del esfuerzo a favor de la supervivencia de nuestra lengua en estas latitudes en condiciones bastante desfavorables. Como dice Manuel Alvar (1993: 150)

“En un plano general de contacto lingüístico, el bilingüismo determina las interferencias que impiden que se agoste la vida de la lengua, pues gracias a ese estado de interacción se llega al mestizaje que, como en biología, hace que los seres sean resistentes a la debilitación progresiva que produce la repetición de unos determinados genes. Principio fundamental de la evolución lingüística que impide el estancamiento estéril.”

La evolución y la adaptabilidad son imprescindibles para la supervivencia del español en el Condado de los Ángeles, como lo son para la supervivencia de los seres vivos, aunque como tal organismo vivo en perpetua evolución que es nuestra lengua española, día tras día nos veamos obligados a escuchar nuevos usos y abusos de la misma que nos llenan de estupor e incluso de desagrado. Y, ¿no es ello preferible antes que sufrir la total pérdida de nuestra lengua en el sur de California en favor de la muy respetable lengua inglesa?

APÉNDICE I

CUESTIONARIO

Researchers from the University of Granada (Spain) are conducting a survey in order to gather information about Spanish as it is spoken in the Los Angeles Metropolitan area. This study will help us understand and learn more about the unique characteristics of this interesting variety of Spanish that is becoming more widely spread every day.

We invite you to participate in this survey by completing the attached questionnaire. This survey is not a test. It is merely an instrument to gather information about Spanish as it is spoken in the Los Angeles metropolitan area.

As you read the sentences, write the first answer that comes to mind, the one you would use in your **every day conversation**. Do not look for an answer in a book or ask anyone else. We need to know the answer that you would use, without any external influence. You do not need to indicate your name on the survey. You can write comments about the sentences on the margins if you so desire.

WE APPRECIATE YOUR COOPERATION!

Investigadores de la Universidad de Granada (España) en la Universidad del Sur de California (USC) están llevando a cabo una encuesta para estudiar el español que se habla en el área metropolitana de Los Ángeles. Este estudio nos ayudará a descubrir y comprender las características únicas de esta variedad del español que cada día cobra mayor auge. Le invitamos a participar en este estudio rellenando este cuestionario. Esta encuesta no es un examen. Se trata simplemente de reunir información sobre el español hablado en el área metropolitana de Los Ángeles.

Cuando lea las oraciones, escriba la respuesta que primero se le venga a la mente, la que usted utilizaría en **el habla normal de cada día**. No consulte ningún libro ni a ninguna otra persona. Necesitamos conocer la respuesta que usted utilizaría, sin ninguna influencia externa.

¡GRACIAS POR SU COLABORACION!

INFORMACION PRELIMINAR

Edad

Age _____

Lugar de nacimiento (región/ país)

Born In (region/country) _____

¿A qué edad llegó usted a los Estados Unidos?

At what age did you arrive in the U.S.? _____

Número de años que lleva viviendo en los Estados Unidos

Number of years living in the U.S. _____

¿Cómo aprendió el español?

How did you learn Spanish?

¿Cómo aprendió el inglés?

How did you learn English?

Años de escolarización formal en español

Number of years of formal schooling in Spanish _____

Años de escolarización formal en inglés

Number of years of formal schooling in English _____

Máximo nivel de estudios alcanzado

Highest educational level reached _____

Profesión

Occupation _____

Por lo general, hablo más en ... / *I speak mostly in ...*

Español

English

Enumere situaciones o lugares en donde habla sobre todo español

List situations or places where you mainly speak Spanish

Enumere situaciones o lugares en donde habla sobre todo inglés

List situations or places where you mainly speak English

Enumere razones por las cuales resulta útil saber español

List the reasons why it is useful to speak Spanish

Enumere razones por las cuales resulta útil saber inglés

List the reasons why it is useful to speak English

Piense por un momento en el español que habla usted. Usando las palabras de esta lista, ponga una cruz en uno de los seis espacios entre cada par de adjetivos para indicar como calificaría el español que habla:

Think for a moment about the Spanish you speak. Using the words in the following list, write a cross on one of the six spaces provided between each of the adjectives to indicate how you would describe the Spanish you speak.

Malo/Bad	_____	Bueno/Good
Confuso/Confusing	_____	Claro/Clear
Útil/Useful	_____	Inútil/Useless
Rápido/Fast	_____	Lento/Slow

Sección 1: CUESTIONARIO SOBRE VERBOS EN ESPAÑOL

Este CUESTIONARIO no es un examen. Se trata simplemente de reunir información sobre el español hablado en el área metropolitana de Los Ángeles. Cuando lea las oraciones, escriba la respuesta que primero se le venga a la mente, la que usted utilizaría en **el habla normal de cada día**. No consulte ningún libro ni a ninguna otra persona. Necesitamos conocer la respuesta que usted utilizaría, sin ninguna influencia externa.

This survey is not a test. It is merely an instrument to gather information about Spanish as it is spoken in the Los Angeles metropolitan area.

*As you read the sentences, write the first answer that comes to mind, the one you would use in your **every day conversation**. Do not look for an answer in a book or ask anyone else. We need to know the answer that you would use, without any external influence.*

Lea las siguientes oraciones y escriba la forma adecuada del verbo entre paréntesis.

Read the following sentences and write the adequate form of the verb in parentheses.

1. Me gusta mucho que me (REGALAR) _____ flores.
2. Le molestó mucho que yo (HABLAR) _____ con su madre antes que él.
3. Ella hubiera preferido que tú la (ACOMPañAR) _____ .
4. Nos aconsejaron que (NOSOTROS - BUSCAR) _____ un abogado.
5. No creo que ella (LLEGAR) _____ a tiempo.

6. Será mejor que (VENIR) _____ conmigo.
7. Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) _____ el código hoy.
8. No he visto jamás una mujer que (HABLAR) _____ tanto.
9. Estábamos buscando una casa que (SER) _____ más grande que esta.
10. Le dije que cuando (YO - TERMINAR) _____ el informe se lo entregaría.
11. Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) _____.
12. Hasta que no (SER) _____ de noche, no empezarán los fuegos artificiales.
13. Tenemos que limpiar bien la casa antes de que (LLEGAR) _____ tus padres.
14. Prepararé la cena para que tú (PODER) _____ trabajar en tu proyecto.
15. Aunque (TU - ESTAR) _____ gordo, te querría.
16. Si tú me (PRESTAR) _____ atención, no habrías cometido tantos errores.
17. (VENIR) _____ ustedes a vernos cuando gusten.
18. ¡ No (SACAR) _____ esos libros de su sitio!
19. Puede ser que (NOSOTROS - VIAJAR) _____ a Grecia el próximo verano.
20. ¡Ojalá yo no lo (CONOCER) _____ nunca!

Sección 2: ENTREVISTA SOBRE VERBOS EN ESPAÑOL

21. Ignoraba que ____ tan mala persona.

era	fuera	era/ fuera	era/ fuera
		(indistintamente)	(distinto signif.)

22. Laura no había reconocido que ____ un amante.

tuviera	tenía	tuviera/tenía	tuviera/tenía
		(indistintamente)	(distinto signif.)

23. Se empeñó en que _____ mucho.

bebiéramos	bebíamos	bebiéramos/bebíamos	bebiéramos/bebíamos
		(indistintamente)	(distinto signif.)

24. Gritaron que les _____ .

seguían	siguieran	seguían/siguieran	seguían/siguieran
		(indistintamente)	(distinto signif.)

25. Los que _____ aprobarán.

estudian	estudien	estudien/ estudian	estudien/ estudian
		(indistintamente)	(distinto signif.)

APÉNDICE II

RESPUESTAS AL CUESTIONARIO

TEST DE VERBOS SECCIÓN I: Test de uso del subjuntivo

El “**Test de uso del subjuntivo**” es un ejercicio de completación donde el sujeto ha de colocar el verbo entre paréntesis en el tiempo que considera adecuado en una oración dada y con un total de veinte oraciones que incluyen, si no todos los usos posibles del subjuntivo, al menos sí los más representativos. La respuesta requiere **obligatoriamente** el modo subjuntivo, aunque existen varias posibilidades en cuanto al tiempo.

Número de Preguntas: 20

Número de Encuestados:

Grupo 1:	12	(Primera Generación)
Grupo 2:	15	(Segunda Generación)
Grupo 3:	15	(Tercera Generación)

A continuación se detallan las veinte preguntas del test con las diferentes respuestas dadas por los hablantes de cada grupo generacional. Para cada respuesta se indica el número de entrevistados que dan dicha respuesta, el porcentaje que este número representa con respecto al total de hablantes de ese grupo y también se detalla qué hablantes son los que dan dicha respuesta.

Para identificar a cada entrevistado se han utilizado tanto el número que lo localiza dentro de su grupo como el número que lo localiza dentro del continuo general, que es el que aparece entre paréntesis. De esta manera, si se quieren consultar los datos de cada hablante se puede recurrir a las tablas 1.1, 1.2 y 1.3 del Apéndice IV.

Pregunta Número 1:

Me gusta mucho que me (REGALAR) regale / regales / regalen flores.

(Presente de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 100% de los entrevistados responden con el presente de subjuntivo.

Respuestas Grupo 2:

- 100% de los entrevistados responden con el presente de subjuntivo.

Respuestas Grupo 3:

- 66,6% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el presente de subjuntivo "regalen".

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.5 (32), 3.7 (34), 3.8 (35),
3.9 (36), 3.11 (38), 3.13 (40), 3.14 (41)

- 26,6% de los entrevistados, 4 hablantes, responden con el presente de indicativo "regalan": Me gusta mucho que me (REGALAR) regalan flores.

Hablantes: 3.4 (31), 3.6 (33), 3.10 (37), 3.12 (39)

Pregunta Número 2:

Le molestó mucho que yo (HABLAR) *hubiera-se hablado* / *hablara- se* / *hable* con su madre antes que él.

La oración admite presente (uso dialectal), imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo.

Respuestas Grupo 1:

- 75% de los entrevistados, 9 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “*hablara*”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8) “*hablase*”, 1.6 (9), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.12 (22)

- 25% de los entrevistados, 3 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*hable*”.

Hablantes: 1.7 (11), 1.10 (16), 1.11 (19)

- Ningún hablante utiliza el pluscuamperfecto.

Respuestas Grupo 2:

- 46,6% de los entrevistados, 7 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo.

Hablantes: 2.1 (2), 2.3 (5), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.8 (18), 2.10 (23), 2.12 (25)

- 13,3% de los entrevistados, 2 hablantes responden con el presente de subjuntivo.

Hablantes: 2.2 (4), 2.4 (10)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden "*hablé*": pretérito de indicativo (3).

Le molestó mucho que yo *hablé* con su madre antes que él.

Hablantes: 2.7 (17), 2.9 (20), 2.13 (27)

- "*hablan*": 2.11 (24)
- "*hablo*": 2.14 (28), 2.15 (30)

Respuestas Grupo 3:

- 6,6 % de los entrevistados, 1 hablante, responde con el imperfecto de subjuntivo: "*hablara*": 3.8 (35)
- 13,3 % de los entrevistados, 2 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "*hable*": 3.4 (31), 3.7 (34)
- 60% de entrevistados, 9 hablantes, responden "*hablé*", pretérito de indicativo.

Hablantes: 3.1 (21), 3.3 (29), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.9 (36), 3.10 (37),

3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40)

- "*habalar*": 3.2 (26)
- "*hablo*": 3.14 (41)

Pregunta Número 3:

Ella hubiera preferido que tú la acompañaras/ses / acompañes / hubieras/ses acompañado.

Respuestas Grupo 1:

- 83% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “acompañaras”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.10 (16), 1.11 (19), 1.12 (22)

- 17% de los entrevistados, 2 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “acompañes”.

Hablantes: 1.4 (7), 1.5 (8)

Respuestas Grupo 2:

- 93% de los entrevistados, 14 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “acompañaras”.

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.11 (24), 2.12 (25), 2.13 (27), 2.14 (28)

- 7% de los entrevistados, 1 hablante, responden con el presente de subjuntivo: “acompañes”: 2.15 (30)

Respuestas Grupo 3:

- 40% de los entrevistados, 6 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “*acompañaras*”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.14 (41)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*acompañes*”.

Hablantes: 3.4 (31), 3.5 (32), 3.9 (36)

- 33,3% de los entrevistados, 5 hablantes, responden con el presente de indicativo “*acompañas*”: Ella hubiera preferido que tú la *acompañas*.

Hablantes: 3.6 (33), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40)

Pregunta Número 4:

Nos aconsejaron que (NOSOTROS - BUSCAR) *busquemos/ buscáramos-semos* un abogado. (Presente o imperfecto de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 66% de los entrevistados, 8 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “*buscáramos*”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12), 1.10 (16),
1.11 (19)

- 33% de los entrevistados, 4 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*busquemos*”.

Hablantes: 1.4 (7), 1.5 (8), 1.9 (14), 1.12 (22)

Respuestas Grupo 2:

- 46,6 % de los entrevistados, 7 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “*buscáramos*”.
Habla ntes: 2.2 (4), 2.3 (5), 2.6 (15), 2.8 (18), 2.10 (23), 2.12 (25),
2.13 (27)
- 40% de los entrevistados, 6 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*busquemos*”.
Habla ntes: 2.1 (2), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.7 (17), 2.9 (20), 2.15 (30)
- 13% de los entrevistados, 2 hablantes, responden "buscamos" - presente de indicativo: 2.11 (24), 2.14 (28)

Respuestas Grupo 3:

- 13,3% de los entrevistados, 2 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “*buscáramos*”: 3.2 (26), 3.7 (34)
- 46,6% de los entrevistados, 7 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*busquemos*”.
Habla ntes: 3.1 (21), 3.3 (29), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.8 (35), 3.10 (37),
3.12 (39)
- 26,6% de los entrevistados, 4 hablantes, responden "buscamos" - presente de indicativo.
Habla ntes: 3.9 (36), 3.11 (38), 3.13 (40), 3.14 (41)
- “*tenemos que buscar*”: 3.4 (31)

Pregunta Número 5:

No creo que ella (LLEGAR) *llegara / llegue / haya llegado* a tiempo.

La construcción admite presente, imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo.

Respuestas Grupo 1:

- 100% de los entrevistados responden con el presente de subjuntivo: *"llegue"*.
- Ningún hablante utiliza el pretérito perfecto.

Respuestas Grupo 2:

- 66% de los entrevistados, 10 entrevistados, responden con el presente de subjuntivo: *"llegue"*.

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.13 (27)

- 33% de respuestas agramaticales a esta pregunta, cinco respuestas:
Responden: *"llegó"* - pretérito de indicativo (3). Hablantes 2.5 (13), 2.11 (24), 2.15 (30)
Responden: *"llegará"* - futuro de indicativo (2). Hablantes 2.12 (25), 2.14 (28)
No creo que ella (LLEGAR) *llegó / llegará* a tiempo.
- Ningún hablante utiliza el pretérito perfecto.

Respuestas Grupo 3:

- 46,6% de los entrevistados, 7 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*llegue*”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.3 (29), 3.5 (32), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.12 (39)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden “*llegó*”, pretérito de indicativo: *No creo que ella llegó a tiempo.*

Hablantes: 3.7 (34), 3.11 (38), 3.13 (40)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden “*llegará*”, futuro de indicativo: *No creo que ella llegará a tiempo.*

Hablantes: 3.2 (26), 3.6 (33), 3.8 (35)

- “*llegue*”: 3.4 (31),
- “*llega*”: 3.14 (41)
- Ningún hablante utiliza el pretérito perfecto.

Pregunta Número 6:

Será mejor que (VENIR) *vengas* conmigo. (Presente de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 92% de los entrevistados, 11 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*vengas*”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.7 (11),
1.8 (12), 1.10 (16), 1.11 (19), 1.12 (22)

- “*vinieras*” : 1.9 (14)

Respuestas Grupo 2:

- 87% de los entrevistados, 13 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*vengas*”.

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.11 (24), 2.13 (27), 2.14 (28), 2.15 (30)

- “*venir*”: 2.10 (23)
- “*vinieras*”: 2.12 (25)

Respuestas Grupo 3:

- 66,6% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*vengas*”, “*vengan*”.

Hablantes: 3.2 (26), 3.3 (29), 3.4 (31), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.8 (35), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40),

Otras respuestas:

- “*vinieras*” : 3.1 (21)
- “*venieras*”: 3.14 (41)
- “*veniras*” : 3.7 (34)
- “*veniría*” : 3.9 (36)
- “*venir*” : 3.15 (42)

Pregunta Número 7:

Es importante que (NOSOTROS - APRENDER) *aprendamos* el código hoy.
(Presente de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 100% de los entrevistados responden con el presente de subjuntivo: “aprendamos”.

Respuestas Grupo 2:

- 60% de los entrevistados, 9 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “aprendamos”.
Habla ntes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.13 (27)
- 3 hablantes responden "aprendemos" (presente de indicativo):
Habla ntes: 2.11 (24), 2.14 (28), 2.15 (30)
- 2 hablantes responden “aprendiéramos”: 2.10 (23), 2.12 (25)

Respuestas Grupo 3:

- 27% de los entrevistados, 4 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “aprendamos”.
Habla ntes: 3.1 (21), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.13 (40)

- 40%, de los entrevistados, 6 hablantes, responden: "*aprendemos*" - presente de indicativo: Es importante que *aprendemos* el código hoy.

Hablantes: 3.3 (29), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.14 (41)

- 2 entrevistados, responden: "*tenemos que aprender*" – infinitivo: Es importante que *tenemos que aprender* el código hoy.

Hablantes: 3.4 (31), 3.12 (39)

- "*aprenda*": 3.2 (26)
- "*aprenderamos*": 3.7 (34)

Pregunta Número 8:

No he visto jamás una mujer que (HABLAR) *hable* tanto. (Presente de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 83% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "*hable*".

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12), 1.10 (16), 1.11 (19), 1.12 (22)

- "*hablara*": 1.4 (7), 1.5 (8)

Respuestas Grupo 2:

- 87% de los entrevistados responden con el presente de subjuntivo: "hable".
Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.11 (24), 2.13 (27), 2.14 (28), 2.15 (30)
- 2 hablantes responden "hablara": 2.10 (23), 2.12 (25)

Respuestas Grupo 3:

- 53% de los entrevistados, 8 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "hable".
Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.4 (31), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.9 (36), 3.12 (39), 3.13 (40)
- 40% de los entrevistados, 6 hablantes, responden: "habla" - presente de indicativo: No he visto jamás una mujer que habla tanto.
Hablantes: 3.3 (29), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.14 (41)

Pregunta Número 9:

Estábamos buscando una casa que (SER) fuera / sea más grande que esta.
En la construcción en español, se utiliza el presente (uso dialectal) o el imperfecto de subjuntivo.

Respuestas Grupo 1:

- 8% de los entrevistados, 1 hablante, utiliza el imperfecto de subjuntivo: “*fuera*”.

Hablante: 1.1 (1)

- 92% de los entrevistados, 11 hablantes, utilizan el presente de subjuntivo: “*sea*”.

Hablantes: 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12),
1.9 (14), 1.10 (16), 1.11 (19), 1.12 (22)

Respuestas Grupo 2:

- 7% de los entrevistados, 1 hablante, responde imperfecto de subjuntivo: “*fuera*”: 2.1 (2)

- 77% de los entrevistados presente de subjuntivo: “*sea*”.

Hablantes: 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.8 (18), 2.9
(20), 2.10 (23), 2.11 (24), 2.12 (25), 2.13 (27), 2.15 (30)

- “*es*”: 2.7 (17)

- “*esté*”: 2.14 (28)

Respuestas Grupo 3:

- 46,6% de los entrevistados, 7 hablantes, utilizan el presente de subjuntivo: “*sea*”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.4 (31), 3.6 (33), 3.8 (35),
3.11 (38)

- 33,3% de los entrevistados, 5 hablantes, responden: "era" - pretérito de indicativo: Estábamos buscando una casa que era más grande que esta.

Hablantes: 3.7 (34), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.12 (39), 3.13 (40)

- "sería": 3.5 (32)
- "será": 3.14 (41)

Pregunta Número 10:

Le dije que cuando (YO - TERMINAR) terminara- se / hubiera - se terminado el informe se lo entregaría. (Imperfecto de subjuntivo o pretérito perfecto de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 83% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: "terminara".

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.10 (16)

- "termine": 1.11 (19), 1.12 (22)

Respuestas Grupo 2:

- 47% de los entrevistados, 7 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: "terminara".

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.7 (17), 2.11 (24), 2.14 (28),

- 33,3% de los entrevistados, 5 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: "*termine*".

Hablantes: 2.6 (15), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.12 (25)

- 2 hablantes responden "*termino*" - presente de indicativo : 2.13 (27), 2.15 (30)

Respuestas Grupo 3:

- 7% de los entrevistados, 1 hablante, responde con el imperfecto de subjuntivo: "*terminara*": 3.1 (21)

- 40% de los entrevistados, 6 hablantes, responden: "*termino*" - presente de indicativo:

Hablantes: 3.3 (29), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.13 (40)

- 26,6% de los entrevistados, 4 hablantes, responden: "*termine*" – pretérito de indicativo:

Hablantes: 3.2 (26), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.12 (39)

- "*terminaré*": 3.14 (41)
- "*yo tenga*": 3.4 (31)
- "*terminaría*": 3.7 (34)

Pregunta Número 11:

Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) *hayas invitado / invites / invitaste*.

Estructura con presente o pretérito perfecto de subjuntivo. Es posible también en algunos usos dialectales encontrar el pretérito de indicativo.

Respuestas Grupo 1:

- 8% de los entrevistados, 1 hablante, responde con el pretérito perfecto de subjuntivo.

Hablante: 1.1 (1)

- 83% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el presente de subjuntivo.

Hablantes: 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12),
1.9 (14), 1.10 (16), 1.11 (19)

- “*invitastes*”: 1.12 (22)

Respuestas Grupo 2:

- 100% de los hablantes responden con el presente de subjuntivo.

Respuestas Grupo 3:

- 60% de los entrevistados, 9 hablantes, responden con el presente de subjuntivo.

Hablantes: 3.2 (26), 3.3 (29), 3.4 (31) “*envites*”, 3.6 (33) “*envites*”,
3.7 (34), 3.8 (35) “*envites*”, 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39)

- 26,6% de los entrevistados, 4 hablantes, responden "*invitas*" - presente de indicativo: Vendrá, aunque tú no lo (INVITAR) *invitas*.
Habla ntes: 3.1 (21), 3.9 (36), 3.13 (40), 3.14 (41)
- "*invitaste*": 3.5 (32)

Pregunta Número 12:

Hasta que no (SER) *sea* de noche, no empezarán los fuegos artificiales.

En español utilizamos el presente de subjuntivo.

Respuestas Grupo 1:

- 92% de los entrevistados, 11 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "*sea*".
Habla ntes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.10 (16), 1.11 (19), 1.12 (22)
- "*haga*" : 1.3 (6)

Respuestas Grupo 2:

- 100% de los entrevistados responden con el presente de subjuntivo: "*sea*".

Respuestas Grupo 3:

- 46,6% de los entrevistados, 7 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “sea”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.4 (31), 3.6 (33), 3.7 (34),
3.9 (36)

- 33,3% de los entrevistados, 5 hablantes, responden con el presente de indicativo: Hasta que no es de noche, no empezarán los fuegos artificiales.

Hablantes: 3.8 (35), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39)

- “ser”: 3.5 (32)
- “está”: 3.13 (40)
- “será”: 3.14 (41)

Pregunta Número 13:

Tenemos que limpiar bien la casa antes de que (LLEGAR) lleguen tus padres.

(Presente de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 100% de los entrevistados responden con el presente de subjuntivo: “lleguen”.

Respuestas Grupo 2:

- 100% de los hablantes responden con el presente de subjuntivo: “lleguen”.

Respuestas Grupo 3:

- 33,3% de los entrevistados, 5 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "lleguen".

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.4 (31), 3.5 (32), 3.7 (34),
3.8 (35), 3.9 (36)

- 40% de los entrevistados, 6 hablantes, responden con el presente de indicativo: "llegan" - Tenemos que limpiar bien la casa antes de que llegan tus padres.

Hablantes: 3.6 (33), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40), 3.14
(41)

Errores ortográficos:

Grupo 2 : 60% de los individuos escriben "llegen".

Grupo 3 : 20% de los individuos escriben "llegen": 3.2 (26), 3.4
(31), 3.7 (34)

Pregunta Número 14:

Prepararé la cena para que tú (PODER) puedas trabajar en tu proyecto.

Respuestas Grupo 1:

- 100% de los hablantes responden con el presente de subjuntivo: "puedas".

Respuestas Grupo 2:

- 80% de los entrevistados, 12 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "puedas".

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.11 (24), 2.12 (25), 2.13 (27)

- 1 hablante responde "puedes" - presente de indicativo: 2.15 (30)
- 1 hablante responde "podrás" - futuro de indicativo: 2.14 (28)

Respuestas Grupo 3:

- 46,6% de los entrevistados, 7 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "puedas".

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.4 (31), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.7 (34), 3.10 (37)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden: "puedes" - presente de indicativo: Prepararé la cena para que tú puedes trabajar en tu proyecto.

Hablantes: 3.8 (35), 3.9 (36), 3.13 (40)

- 26,6% de los entrevistados, 4 hablantes, responden: "podrás" - futuro de indicativo: Prepararé la cena para que tú podrás trabajar en tu proyecto.

Hablantes: 3.3 (29), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.14 (41)

Pregunta Número 15:

Aunque (TU - ESTAR) *estuvieras-ses* gordo, te querría. (Imperfecto de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 58% de los entrevistados, 8 hablantes, responden con el imperfecto de subjuntivo: “estuvieras”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.7 (11), 1.9 (14),
1.10 (16)

- 2 hablantes responden “estés”: 1.11 (19), 1.12 (22)
- 2 hablantes responden “seas”: 1.6 (9), 1.8 (12)

Respuestas Grupo 2:

- 33 % de los entrevistados responden con el imperfecto de subjuntivo: “estuvieras”.

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.8 (18) “fuera”

- 4 hablantes responden “estés”: 2.10 (23), 2.11 (24), 2.13 (27), 2.14 (28)
- 2 hablantes responden “estás”: 2.6 (15), 2.15 (30)
- 4 hablantes responden “estabas”: 2.5 (13), 2.7 (17), 2.9 (20), 2.12 (25)

Respuestas Grupo 3:

- 0 respuestas correctas.

- 100% de respuestas agramaticales a esta pregunta (un total de quince respuestas).
- 7 hablantes responden “estés”
Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.9 (36), 3.11 (38),
3.12 (39)
- 2 hablantes responden “seas”: 3.4 (31), 3.8 (35),
- 1 hablante utiliza “estabas”: 3.10 (37),
- 4 hablantes responden “estás”: 3.5 (32), 3.6 (33), 3.13 (40), 3.14 (41)

Pregunta Número 16:

Si tú me (PRESTAR) prestaras / hubieras-ses prestado atención, no habrías cometido tantos errores. (Presente o pretérito perfecto de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 50% de los entrevistados, 6 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “prestaras”.
Hablantes: 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.7 (11), 1.11 (19)
- 16% de los entrevistados, 2 hablantes, responden con el pretérito perfecto de subjuntivo: “hubieras prestado”.
Hablantes: 1.1 (1), 1.12 (22)
- “prestes”: 1.6 (9)
- “prestarías”: 1.9 (14)

- No hay respuesta: 1.8 (12), 1.10 (16)

Respuestas Grupo 2:

- 54% de los entrevistados, 8 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “prestaras”.

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.10 (23), 2.14 (28)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden con el pretérito perfecto de subjuntivo: “hubieras prestado”.

Hablantes: 2.3 (5), 2.9 (20), 2.12 (25)

- “pones”: 2.8 (18)
- “prestas”: 2.11 (24)
- “prestarías”: 2.13 (27)
- “presentas”: 2.15 (30)

Respuestas Grupo 3:

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “prestaras”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.10 (37), 3.11 (38)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden “prestas”:

Hablantes: 3.3 (29), 3.9 (36), 3.13 (40)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden “prestabas”:

Hablantes: 3.5 (32), 3.8 (35), 3.12 (39)

- 13,3% de los entrevistados, 2 hablantes, responden “*prestarías*”:
 Habla ntes: 3.6 (33), 3.7 (34)
- “*pones*”: 3.4 (31)
- “*prestarar*”: 3.14 (41)
- No hay respuesta: 3.2 (26)

Pregunta Número 17:

(VENIR) *Vengan* ustedes a vernos cuando gusten.

Respuestas Grupo 1:

- 75% de los entrevistados, 9 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*vengan*”.
 Habla ntes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.8 (12), 1.9 (14),
 1.11 (19), 1.12 (22)
- 25% de los entrevistados, 3 hablantes, responden “*pueden venir*”.
 Habla ntes: 1.3 (6), 1.7 (11), 1.10 (16)

Respuestas Grupo 2:

- 100% de los hablantes responden con el presente de subjuntivo: “*vengan*”.

Respuestas Grupo 3:

- 87% de los entrevistados, 13 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “vengan”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.4 (31), 3.5 (32), 3.6 (33), 3.7 (34),
3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40), 3.14
(41)

- “ven”: 3.3 (29)
- No hay respuesta: 3.15 (42)

Pregunta Número 18:

¡ No (SACAR) saques / saquen / saque esos libros de su sitio!

Respuestas Grupo 1:

- 92% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “saques”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8
(12), 1.9 (14) “saces”, 1.10 (16), 1.11 (19)

- “sacaques”: 1.12 (22)

Respuestas Grupo 2:

- 93% de los entrevistados, 14 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “saques”.

- “sacan”: 2.14 (28)

Respuestas Grupo 3:

- 74% de los entrevistados, 11 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*sacques*”/“*saquen*”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26) “*sacques*”, 3.3 (29) “*sacen*”, 3.4 (31) “*sacen*”, 3.6 (33), 3.7 (34) “*sacen*”, 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39), 3.14 (41) “*sacen*”

- No hay respuesta: 3.5 (32), 3.13 (40), 3.15 (42)
- “*sacar*”: 3.8 (35)

Errores ortográficos:

Grupo 2 : 33% de los individuos escriben “*saces*”.

Grupo 3 : 33% de los individuos escriben “*saces*”.

Pregunta Número 19:

Puede ser que (NOSOTROS - VIAJAR) *viajemos* a Grecia el próximo verano.

(Presente de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 75% de los entrevistados, 9 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*viajemos*”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.11 (19)

- 3 hablantes responden "*viajaremos*", de un total de tres respuestas agramaticales.

Hablantes: 1.7 (11), 1.10 (16), 1.12 (22)

Respuestas Grupo 2:

- 60% de los entrevistados, 9 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "*viajemos*".

Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.10 (23), 2.11 (24)

- 33% de los entrevistados, 5 hablantes, responden "*viajaremos*".

Hablantes: 2.3 (5), 2.9 (20), 2.12 (25), 2.13 (27), 2.15 (30)

- "*viajamos*": 2.14 (28)

Respuestas Grupo 3:

- 26,6% de los entrevistados, 4 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: "*viajemos*".

Hablantes: 3.1 (21), 3.5 (32), 3.9 (36), 3.11 (38)

- 33,3% de los entrevistados, 5 hablantes, responden "*viajaremos*"

Hablantes: 3.2 (26), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.13 (40)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden "*vamos a viajar*"

Hablantes: 3.4 (31), 3.6 (33), 3.10 (37)

- “viajamos”: 3.12 (39)
- “viajararnos”: 3.14 (41)

Pregunta Número 20:

¡Ojalá yo no lo (CONOCER) conociera / conozca / hubiera-se conocido
nunca! (Presente, imperfecto o pluscuamperfecto de subjuntivo)

Respuestas Grupo 1:

- 75% de los hablantes, 9 entrevistados, responden con el presente de subjuntivo: “conozca”.

Hablantes: 1.2 (3), 1.3 (6), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.6 (9), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.11 (19), 1.12 (22)

- 25% de los entrevistados, 3 hablantes, responden con el pretérito perfecto de subjuntivo: “hubiera conocido”.

Hablantes: 1.1 (1), 1.7 (11), 1.10 (16)

Respuestas Grupo 2:

- 67% de los entrevistados, 10 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “conozca”.

Hablantes: 2.2 (4), 2.3 (5), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.12 (25), 2.15 (30)

- 7% de los entrevistados, 1 hablante, responde con el pretérito perfecto de subjuntivo: “hubiera conocido”: 2.1 (2)

- “*aiga conocido*”: 2.8 (18)
- “*conoce*”: 2.11 (24)
- “*conocería*”: 2.13 (27)
- “*conocerda*”: 2.14 (28)

Respuestas Grupo 3:

- 26,6% de los entrevistados, 4 hablantes, responden con el presente de subjuntivo: “*conozca*”.

Hablantes: 3.1 (21), 3.3 (29), 3.4 (31), 3.10 (37)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden “*conocería*”:

Hablantes: 3.6 (33), 3.7 (34), 3.9 (36)

- 20% de los entrevistados, 3 hablantes, responden “*conoceré*”:

Hablantes: 3.11 (38), 3.12 (39), 3.13 (40)

- “*conosque*”: 3.5 (32)
- “*conosco*”: 3.8 (35), 3.14 (41)
- “*conocera*”: 3.2 (26)
- No hay respuesta: 3.15 (42)

TEST DE VERBOS SECCIÓN II: Entrevista sobre matices del significado

Este ejercicio consta de cinco oraciones que permiten el uso de ambos modos, indicativo y subjuntivo, pero existen diferencias en el significado que se

obtiene dependiendo de cual se utilice. En ellas el sujeto tiene que indicar su preferencia de utilizar indicativo o subjuntivo.

Este ejercicio fue administrado oralmente por la investigadora que leía la oración con las dos posibilidades, pedía al entrevistado que indicara cual de las dos prefería utilizar y anotaba la respuesta. Si el entrevistado no lo indicaba espontáneamente, entonces la investigadora preguntaba si consideraba que existía alguna diferencia entre el significado de ambas oraciones y, si era así, en que radicaba la diferencia.

Número de Preguntas: 5

Número de Encuestados:

Grupo 1: 12 (Primera Generación)

Grupo 2: 15 (Segunda Generación)

Grupo 3: 15 (Tercera Generación)

Primera Pregunta

21. Ignoraba que ____ tan mala persona.

era fuera era/ fuera (indistintamente) era/ fuera (distinto significado)

Prefieren subjuntivo (“fuera”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 6 (50%) de los hablantes.

Hablantes: 1.4 (7), 1.5 (8), 1.7 (11), 1.10 (16), 1.11 (19)

Grupo 2: 10 (66,6%. Hablantes: 2.2 (4), 2.4 (10), 2.6 (15), 2.7 (17),
2.8 (18), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.11 (24), 2.12 (25), 2.13 (27)

Grupo 3: 4 (26%). Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.5 (32), 3.14 (41)

Prefieren indicativo (“sea”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 2 (16,6%). Hablantes: 1.9 (14), 1.12 (22)

Grupo 2: 0

Grupo 3: 4 (26,6%). Hablantes: 3.8 (35), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39)

Eligen ambas formas (“sea” / ”fuera”) indistintamente, no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 2 (16,6%). Hablantes: 1.1 (1), 1.3 (6)

Grupo 2: 4 (26,6%). Hablantes: 2.1 (2), 2.3 (5), 2.5 (13), 2.14 (28)

Grupo 3: 6 (40%). Hablantes: 3.3 (29), 3.4 (31), 3.6 (33), 3.7 (34), 3.9
(36), 3.13 (40),

Eligen ambas formas (“sea” / ”fuera”) captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 3 (4%). Hablantes: 1.2 (3), 1.6 (9), 1.8 (12)

Grupo 2: 1 (6,6%). Hablante: 2.15 (30)

Grupo 3: 0

Segunda Pregunta

22. Laura no había admitido que _____ un amante.

- tuviera tenía tuviera/tenía (indistintamente) tuviera/tenía (distinto significado)

Prefieren subjuntivo (“tuviera”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 4 (33,3%) de los hablantes.

Hablantes: 1.2 (3), 1.6 (9), 1.8 (12), 1.12 (22)

Grupo 2: 2 (13,3%). Hablantes: 2.8 (18), 2.11 (24)

Grupo 3: 2 (13,3%). Hablantes: 3.2 (26), 3.12 (39)

Prefieren indicativo (“tenía”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 4 (33,3%). Hablantes: 1.7 (11), 1.9 (14), 1.10 (16), 1.11 (19)

Grupo 2: 8 (53,3%). Hablantes: 2.1 (2), 2.2 (4), 2.4 (10), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.12 (25)

Grupo 3: 9 (60%). Hablantes: 3.1 (21), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.13 (40), 3.14 (41)

Eligen ambas formas (“tenía” / “tuviera”) indistintamente, no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 2 (16,6%). Hablantes: 1.1 (1), 1.3 (6)

Grupo 2: 4 (26,6%). Hablantes: 2.3 (5), 2.5 (13), 2.13 (27), 2.15 (30)

Grupo 3: 2 (13,3%). Hablantes: 3.5 (32), 3.6 (33)

Eligen ambas formas (“tenía” / ”tuviera”) captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 2 (16,6%.) Hablantes: 1.4 (7), 1.5 (8)

Grupo 2: 1 (6,6%). Hablante: 2.14 (28)

Grupo 3: 1 (6,6%). Hablante: 3.4 (31)

Tercera Pregunta

23. Se empeñó en que _____ mucho.

bebiéramos bebíamos bebiéramos/bebíamos (indistintamente)

bebiéramos/bebíamos (distinto significado)

Prefieren subjuntivo (“bebiéramos”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 7 (58%) de los hablantes.

Hablantes: 1.2 (3), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.11 (19), 1.12 (22)

Grupo 2: 12 (80%). Hablantes: 2.2 (4), 2.4 (10), 2.6 (15), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.11 (24), 2.12 (25), 2.13 (27), 2.14 (28), 2.15 (30)

Grupo 3: 7 (46,6%). Hablantes: 3.2 (26), 3.4 (31), 3.5 (32), 3.8 (35),
3.10 (37), 3.12 (39), 3.13 (40)

Prefieren indicativo (“bebíamos”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 1 (8,3%). Hablante: 1.10 (16)

Grupo 2: 0

Grupo 3: 5 (33,3%). Hablantes: 3.1 (21), 3.3 (29), 3.6 (33), 3.7 (34),
3.14 (41)

Eligen ambas formas (“bebíamos” / ”bebiéramos”) indistintamente, no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 1 (8,3%). Hablante: 1.3 (6)

Grupo 2: 1 (6,6%). Hablante: 2.1 (2)

Grupo 3: 1 (6,6%). Hablante: 3.11 (38)

Eligen ambas formas (“bebíamos” / ”bebiéramos”) captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 3 (20%). Hablantes: 1.1 (1), 1.4 (7), 1.5 (8)

Grupo 2: 2 (13,3%). Hablantes: 2.3 (5), 2.5 (13)

Grupo 3: 1 (6,6%). Hablante: 3.9 (36)

Cuarta Pregunta

24. Gritaron que les _____ .

seguían siguieran seguían/siguieran (indistintamente)

seguían/siguieran (distinto significado)

Prefieren subjuntivo (“siguiéramos”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 1 (8,3%). Hablante: 1.3 (6)

Grupo 2: 9 (60%). Hablantes: 2.2 (4), 2.4 (10), 2.5 (13), 2.7 (17), 2.8 (18), 2.9 (20), 2.10 (23), 2.12 (25), 2.15 (30)

Grupo 3: 5 (33,3%). Hablantes: 3.1 (21), 3.2 (26), 3.3 (29), 3.7 (34), 3.10 (37)

Prefieren indicativo (“seguíamos”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 5 (41,6%). Hablantes: 1.2 (3), 1.6 (9), 1.8 (12), 1.11 (19), 1.12 (22)

Grupo 2: 1 (6,6%). Hablante: 2.6 (15)

Grupo 3: 4 (26,6%). Hablantes: 3.6 (33), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.12 (39)

Eligen ambas formas (“siguéramos” / ”seguíamos”) indistintamente, no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 1 (8,3%). Hablante: 1.9 (14)

Grupo 2: 1 (6,6%). Hablante: 2.1 (2)

Grupo 3: 2 (13,3%). Hablantes: 3.11 (38), 3.13 (40)

Eligen ambas formas (“siguéramos” / ”seguíamos”) captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 5 (41,6%). Hablantes: 1.1 (1), 1.4 (7), 1.5 (8), 1.7 (11), 1.10 (16)

Grupo 2: 4 (26,6%). Hablantes: 2.3 (5), 2.11 (24), 2.13 (27), 2.14 (28)

Grupo 3: 3 (20%). Hablantes: 3.4 (31), 3.5 (32), 3.14 (41)

Quinta Pregunta

25. Los que _____ aprobarán.

estudian estudien estudien/ estudian (indistintamente) estudien/
estudian (distinto significado)

Prefieren subjuntivo (“estudien”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

Grupo 1: 1 (8,3%). Hablante: 1.12 (22)

Grupo 2: 7 (46,6%). Hablantes: 2.2 (4), 2.4 (10), 2.6 (15), 2.9 (20),
2.10 (23), 2.12 (25), 2.13 (27)

Grupo 3: 2 (13,3%). Hablantes: 3.2 (26), 3.5 (32)

Prefieren indicativo (“estudian”), no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

- Grupo 1: 1 (8,3%). Hablante: 1.11 (19)
- Grupo 2: 1 (6,6%). Hablante: 2.7 (17)
- Grupo 3: 9 (60%). Hablantes: 3.1 (21), 3.3 (29), 3.6 (33), 3.7 (34), 3.8 (35), 3.9 (36), 3.10 (37), 3.11 (38), 3.12 (39)

Eligen ambas formas (“estudian” /”estudien”) indistintamente, no captan la diferencia de significado entre los dos modos.

- Grupo 1: 8 (66,6%). Hablantes: 1.1 (1), 1.2 (3), 1.3 (6), 1.6 (9), 1.7 (11), 1.8 (12), 1.9 (14), 1.10 (16)
- Grupo 2: 7 (46,6%). Hablantes: 2.1 (2), 2.3 (5), 2.5 (13), 2.8 (18), 2.11 (24), 2.14 (28), 2.15 (30)
- Grupo 3: 3 (20%) Hablantes: 3.4 (31), 3.13 (40), 3.14 (41)

Eligen ambas formas (“estudian” /”estudien”) captan la diferencia de significado entre los dos modos.

- Grupo 1: 2 (16,6%). Hablantes: 1.4 (7), 1.5 (8)
- Grupo 2: 0
- Grupo 3: 0

APÉNDICE III

TABLA 8: Etapas de simplificación y pérdida de las formas verbales del subjuntivo.

Hablante	Lugar en el Continuo	Presente	Imperfecto	Pretérito Perfecto	Pretérito Pluscuam.
1.1	1	U	U	S	S
2.2.	2	U	U	-	S
2.3	5	U	U	-	S
1.7	11	U	U	-	S
1.10	16	U	U	-	S
1.12	22	U	U	-	S
2.9	20	U	U	-	S
2.12	25	U	U	-	S
1.2	3	U	U	-	-
2.2	4	U	U	-	-
1.3	6	U	U	-	-
1.4	7	U	U	-	-
1.5	8	U	U	-	-
1.6	9	U	U	-	-
2.4.	10	U	U	-	-
1.8	12	U	U	-	-
2.5	13	U	U	-	-
1.9.	14	U	U	-	-
2.6.	15	U	U	-	-
2.7	17	U	U	-	-
2.8	18	U	U	-	-
1.11	19	U	U	-	-
3.1	21	U	U	-	-
2.10	23	U	U	-	-
2.11	24	U	S	-	-
3.2	26	U	S	-	-
3.3	29	U	S	-	-
2.13	27	S	S	-	-
2.14	28	S	S	-	-
3.7	34	S	S	-	-
3.8	35	S	S	-	-
3.10	37	S	S	-	-
3.11	38	S	S	-	-
3.14	41	S	S	-	-
2.15	30	U	-	-	-
3.4	31	U	-	-	-
3.5	32	U	-	-	-
3.6	33	U	-	-	-
3.9	36	S	-	-	-
3.12	39	S	-	-	-
3.13	40	S	-	-	-
3.15	42	-	-	-	-

U: En uso, S: Simplificación, -: Desaparición

TABLA 9: Continuo de competencia en el uso del subjuntivo

Lugar en el Continuo	Hablante	Nº Respuestas Gramaticales	Nº Tiempos	Distribución tiempos verbales P / I / P.Perfecto / P.Pluscoam.
1	1.1	20	4	12 / 5 / 1 / 2
2	2.1	20	3	13 / 6 / 0 / 1
3	1.2	20	2	13 / 7
4	2.2	20	2	15 / 5
5	2.3	19	3	13 / 5 / 0 / 1
6	1.3	19	2	12 / 6
7	1.4	19	2	15 / 4
8	1.5	19	2	15 / 4
9	1.6	19	2	15 / 4
10	2.4	19	2	16 / 3
11	1.7	18	3	13 / 4 / 0 / 1
12	1.8	18	2	14 / 4
13	2.5	18	2	14 / 4
14	1.9	18	2	15 / 3
15	2.6	18	2	15 / 3
16	1.10	17	3	12 / 4 / 0 / 1
17	2.7	17	2	14 / 3
18	2.8	17	2	14 / 3
19	1.11	17	2	14 / 3
20	2.9	16	3	14 / 1 / 0 / 1
21	3.1	15	2	13 / 3
22	1.12	15	3	12 / 2 / 0 / 1
23	2.10	13	2	12 / 3
24	2.11	12	2	11 / 2
25	2.12	12	3	8 / 3 / 0 / 1
26	3.2	11	2	10 / 2
27	2.13	11	2	9 / 2
28	2.14	11	2	9 / 2
29	3.3	11	2	10 / 1
30	2.15	11	1	11
31	3.4	11	1	11
32	3.5	11	1	11
33	3.6	11	1	11
34	3.7	9	2	7 / 2
35	3.8	9	2	7 / 2
36	3.9	9	1	9
37	3.10	8	2	7 / 1
38	3.11	8	2	7 / 1
39	3.12	8	1	8
40	3.13	5	1	5
41	3.14	4	2	3 / 1
42	3.15	0	0	0

P: Presente / **I:** Imperfecto / **P.Perfecto:** Pretérito perfecto / **P.Pluscoam.:** Pretérito pluscuamperfecto

APÉNDICE IV

TABLA 1: Información personal y lingüística sobre los hablantes de cada generación.

1. 1. Grupo 1: Primera Generación

Hablante	Lugar en el Continuo	Nacido en	Edad	Edad Llegada EEUU	Años en EEUU	Años Estudio Español	Nivel Educación	Profesión	Idioma Dominante
1.1	1	Cuba	35	12	23	6	U	Maestro	Ambos
1.2	3	Méjico	63	37	25	6	P	Jardinero	E
1.3	6	Méjico	55	20	35	6	SO	Camarero	E
1.4	7	Nicaragua	30	18	12	13	FP	Tec.Inform.	Ambos
1.5	8	Argentina	32	14	19	9	U	Ingeniero	Ambos
1.6	9	Méjico	24	14	10	3	U	Prog.Inform	I
1.7	11	Méjico	41	14	27	9	SO	Maquilladota	E
1.8	12	Méjico	39	15	24	12	S	Ayud.Maestro	E
1.9	14	Méjico	55	21	34	10	SO	SL	E
1.10	16	Méjico	56	22	34	7	SO	SL	E
1.11	19	Méjico	53	26	24	12	SO	SL	E
1.12	22	El Salvador	22	16	6	8	S	Ayud.Maestro	E

P: Primaria
 SO: Secundaria Obligatoria
 S: Secundaria
 FP: Formación Profesional
 U: Universidad
 E: Español
 I: Inglés

1. 2. Grupo 2: Segunda Generación

Hablante	Lugar en el Continuo	Nacido en	Edad	Edad Llegada EEUU	Años en EEUU	Años Estudio Español	Nivel Educación	Profesión	Idioma Dominante
2.1	2	Méjico	24	6	18	1	U	Ayu..Maestro	I
2.2	4	Méjico	27	5	22	2	U	Ayu..Maestro	I
2.3	5	E. Unidos	31	-	-	3	U	Secretaria	Ambos
2.4	10	Méjico	21	8	13	5	U	Maestro	Ambos
2.5	13	Los Ángeles	19	-	-	-	SO	Camarera	I
2.6	15	El Salvador	23	5	18	1	U	Ayu..Maestro	I
2.7	17	Los Ángeles	40	-	-	1	S	Ayu..Maestro	Ambos
2.8	18	E. Unidos	21	-	-	-	SO	SL	I
2.9	20	El Salvador	24	9	15	3	U	Enfermera	I
2.10	23	E. Unidos	42	-	-	-	S	SL	I
2.11	24	Los Ángeles	15	-	-	-	P	Estudiante	I
2.12	25	El Salvador	17	7	10	2	P	Estudiante	I
2.13	27	Los Ángeles	33	-	-	-	U	Ingeniero	I
2.14	28	E. Unidos	22	-	-	-	U	Informático	I
2.15	30	Los Ángeles	29	-	-	1	U	Maestra	E

P: Primaria

SO: Secundaria Obligatoria

S: Secundaria

FP: Formación Profesional

U: Universidad

E: Español

I: Inglés

1. 3. Grupo 3: Tercera Generación

Hablante	Lugar en el Continuo	Nacido en	Edad	Edad Llegada EEUU	Años en EEUU	Años Estudio Español	Nivel Educación	Profesión	Idioma Dominante
3.1	21	Los Ángeles	39	-	-	10	U	Maestra	I
3.2	26	El Paso, TX	39	-	-	-	S	Ayu.Maestro	I
3.3	29	Los Ángeles	31	-	-	-	U	Maestra	I
3.4	31	El Paso, TX	49	-	-	-	S	Ayu.Maestro	I
3.5	32	Phoenix, AZ	50	-	-	-	S	Ventas	I
3.6	33	Los Ángeles	24	-	-	-	U	Ayu.Maestro	I
3.7	34	Los Ángeles	30	-	-	-	S	Ayu.Maestro	I
3.8	35	E. Unidos	31	-	-	-	S	Secretaria	I
3.9	36	El Paso, TX	55	-	-	-	P	SL	I
3.10	37	Los Ángeles	33	-	-	-	U	Ingeniero	I
3.11	38	Los Ángeles	25	-	-	-	SO	Limpiador	I
3.12	39	E. Unidos	40	-	-	-	P	Dependiente	I
3.13	40	Los Ángeles	42	-	-	-	SO	Camarero	I
3.14	41	E. Unidos	22	-	-	-	S	Ayu.Sheriff	I
3.15	42	E. Unidos	21	-	-	-	U	Ayu.Maestro	I

P: Primaria
SO: Secundaria Obligatoria
S: Secundaria
FP: Formación Profesional
U: Universidad
E: Español
I: Inglés

TABLA 2

TABLA 2.1

GRUPO DE HABLANTES: 1

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

NÚMERO TOTAL DE ENCUESTADOS EN ESTE GRUPO: 12

La presente tabla detallan los 12 hablantes del Grupo 1, indicando el número de respuestas gramaticalmente aceptables/correctas. También indica el porcentaje de respuestas que respondieron correctamente cada uno de los hablantes.

HABLANTE NÚMERO	RESPUESTAS GRAMATICALES	PORCENTAJE
1.1	20	100%
1.2	20	100%
1.3	20	100%
1.4	19	95%
1.5	19	95%
1.6	19	95%
1.7	18	90%
1.8	18	90%
1.9	18	90%
1.10	17	85%
1.11	17	85%
1.12	16	80%

TABLA 2.2

GRUPO DE HABLANTES: 2

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

NÚMERO TOTAL DE ENCUESTADOS EN ESTE GRUPO: 15

La presente tabla detallan los 15 hablantes del Grupo 2, indicando el número de respuestas gramaticalmente aceptables/correctas. También indica el porcentaje de respuestas que respondieron correctamente cada uno de los hablantes.

HABLANTE NÚMERO	RESPUESTAS GRAMATICALES	PORCENTAJE
2.1	20	100%
2.2	20	100%
2.3	19	95%
2.4	19	95%
2.5	18	90%
2.6	18	90%
2.7	17	85%
2.8	17	85%
2.9	16	80%
2.10	15	75%
2.11	13	65%
2.12	12	60%
2.13	11	55%
2.14	11	55%
2.15	11	55%

TABLA 2.3

GRUPO DE HABLANTES: 3

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

NÚMERO TOTAL DE ENCUESTADOS EN ESTE GRUPO: 15

La presente tabla detallan los 15 hablantes del Grupo 3, indicando el número de respuestas gramaticalmente aceptables/correctas. También indica el porcentaje de respuestas que respondieron correctamente cada uno de los hablantes.

HABLANTE NÚMERO	RESPUESTAS GRAMATICALES	PORCENTAJE
3.1	16	80%
3.2	12	60%
3.3	11	55%
3.4	11	55%
3.5	11	55%
3.6	11	55%
3.7	9	45%
3.8	9	45%
3.9	9	45%
3.10	8	40%
3.11	8	40%
3.12	8	40%
3.13	5	25%
3.14	4	20%
3.15	0	0

TABLA 3

TABLA 3.1

GRUPO DE HABLANTES: 1

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

NÚMERO TOTAL DE ENCUESTADOS EN ESTE GRUPO: 12

La presente tabla detalla las 20 preguntas de la Sección 1 de la encuesta indicando el número de hablantes que respondieron aceptable/correctamente a cada pregunta, del total de 12 entrevistados. También indica el porcentaje de hablantes que respondieron correctamente a cada pregunta.

PREGUNTA NÚMERO	RESPUESTAS GRAMATICALES	PORCENTAJE
1	12/12	100%
2	12/12	100%
3	12/12	100%
4	12/12	100%
5	12/12	100%
6	12/12	100%
7	12/12	100%
8	10/12	83%
9	12/12	100%
10	10/12	83%
11	12/12	100%
12	11/12	92%
13	12/12	100%
14	12/12	100%
15	7/12	58%
16	8/12	66%
17	12/12	100%
18	11/12	92%
19	9/12	75%
20	12/12	100%

TABLA 3.2

GRUPO DE HABLANTES: 2

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

NÚMERO TOTAL DE ENCUESTADOS EN ESTE GRUPO: 15

La presente tabla detalla las 20 preguntas de la Sección 1 de la encuesta indicando el número de hablantes que respondieron aceptable/correctamente a cada pregunta, del total de 15 entrevistados. También indica el porcentaje de hablantes que respondieron correctamente a cada pregunta.

PREGUNTA NÚMERO	RESPUESTAS GRAMATICALES	PORCENTAJE
1	15/15	100%
2	9/15	60%
3	15/15	100%
4	13/15	87%
5	10/15	73%
6	13/15	87%
7	9/15	60%
8	13/15	87%
9	12/15	80%
10	7/15	47%
11	15/15	100%
12	15/15	100%
13	15/15	100%
14	12/15	80%
15	4/15	27%
16	11/15	75%
17	15/15	100%
18	11/15	75%
19	9/15	60%
20	11/15	75%

TABLA 3.3

GRUPO DE HABLANTES: 3

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

NÚMERO TOTAL DE ENCUESTADOS EN ESTE GRUPO: 15

La presente tabla detalla las 20 preguntas de la Sección 1 de la encuesta indicando el número de hablantes que respondieron aceptable/correctamente a cada pregunta, del total de 15 entrevistados. También indica el porcentaje de hablantes que respondieron correctamente a cada pregunta.

PREGUNTA NÚMERO	RESPUESTAS GRAMATICALES	PORCENTAJE
1	9/15	60%
2	3/15	21%
3	10/15	73%
4	10/15	73%
5	7/15	47%
6	8/15	53%
7	4/15	27%
8	8/15	53%
9	4/15	27%
10	3/15	20%
11	9/15	60%
12	6/15	40%
13	8/15	53%
14	7/15	47%
15	0/15	0%
16	4/15	27%
17	13/15	87%
18	11/15	74%
19	4/15	27%
20	4/15	27%

TABLA 4 - TABLA COMPARATIVA DE PORCENTAJES DE LOS TRES GRUPOS

Detalla el número de respuestas gramaticalmente correctas y el porcentaje de hablantes que utilizan estas oraciones en la Sección 2 del cuestionario.

Porcentaje de entrevistados que utilizan oraciones gramaticalmente correctas	GRUPO 1- Número de respuestas	GRUPO 2- Número de respuestas	GRUPO 3- Número de respuestas
100%	13	6	0
Entre 90% y 100%	2	0	0
Entre 80% y 90%	2	5	1
75%	1	3	0
Entre 60% y 75%	1	4	5
Entre 50% y 60%	1	0	3
Entre 25% y 50%	0	2	8
Menos del 25%	0	0	3

TABLA 5

TABLA 5.1

GRUPO DE HABLANTES: 1

NÚMERO DE ENTREVISTADOS EN ESTA SECCION: 12

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

La presente tabla detalla cada uno de los 12 sujetos entrevistados, el número de veces que utiliza el subjuntivo, de un total de 20 preguntas, el número de veces que lo utiliza según la norma, de un total de 20 preguntas; el número de veces que utiliza el presente, el imperfecto, el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto.

Hablante	Veces que usa el subjuntivo	Lo usa gramaticalmente	Usa el presente	Usa el imperfecto	Usa el pretérito perfecto	Usa el pluscuamperfecto
1.1	20/20	20/20	12	5	1	2
1.2	20/20	20/20	13	7	0	0
1.3	20/20	19/20	12	6	0	0
1.4	19/20	19/20	15	4	0	0
1.5	19/20	19/20	15	4	0	0
1.6	19/20	19/20	15	4	0	1
1.7	18/20	18/20	13	4	0	0
1.8	19/20	18/20	14	4	0	0
1.9	19/20	18/20	15	3	0	0
1.10	17/20	17/20	12	4	0	1
1.11	17/20	17/20	14	3	0	0
1.12	17/20	15/20	12	2	0	1
	224/240 93%	219/240 91%				

TABLA 5.2

GRUPO DE HABLANTES: 2

NÚMERO DE ENTREVISTADOS EN ESTA SECCION: 15

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

La presente tabla detalla cada uno de los 15 sujetos entrevistados, el número de veces que utiliza el subjuntivo, de un total de 20 preguntas, el número de veces que lo utiliza según la norma, de un total de 20 preguntas; el número de veces que utiliza el presente, el imperfecto, el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto.

Hablante	Veces que usa el subjuntivo	Lo usa gramaticalmente	Usa el presente	Usa el imperfecto	Usa el pretérito perfecto	Usa el pluscuamperfecto
2.1	20/20	20/20	13	6	0	1
2.2	20/20	20/20	15	5	0	0
2.3	19/20	19/20	13	5	0	1
2.4	19/20	19/20	16	3	0	0
2.5	18/20	18/20	16	3	0	0
2.6	19/20	18/20	15	3	0	0
2.7	17/20	17/20	14	3	0	0
2.8	19/20	17/20	13	3	0	0
2.9	17/20	16/20	14	1	0	1
2.10	19/20	15/20	12	3	0	0
2.11	14/20	13/20	11	2	0	0
2.12	17/20	12/20	8	3	0	1
2.13	13/20	11/20	9	2	0	0
2.14	11/20	11/20	9	2	0	0
2.15	12/20	11/20	11	0	0	0
	254/300 84%	237/300 79%				

TABLA 5.3

GRUPO DE HABLANTES: 3

NÚMERO DE ENTREVISTADOS EN ESTA SECCION: 15

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

La presente tabla detalla cada uno de los 15 sujetos entrevistados, el número de veces que utiliza el subjuntivo, de un total de 20 preguntas, el número de veces que lo utiliza según la norma, de un total de 20 preguntas; el número de veces que utiliza el presente, el imperfecto, el pretérito perfecto y el pluscuamperfecto.

Hablante	Veces que usa el subjuntivo	Lo usa gramaticalmente	Usa el presente	Usa el imperfecto	Usa el pretérito perfecto	Usa el pluscuamperfecto
3.1	18/20	16/20	13	3	0	0
3.2	15/20	12/20	10	2	0	0
3.3	13/20	11/20	10	1	0	0
3.4	15/20	11/20	11	0	0	0
3.5	12/20	11/20	11	0	0	0
3.6	11/20	11/20	11	0	0	0
3.7	11/20	9/20	7	2	0	0
3.8	10/20	9/20	7	2	0	0
3.9	10/20	9/20	9	0	0	0
3.10	8/20	8/20	7	1	0	0
3.11	10/20	8/20	7	1	0	0
3.12	11/20	8/20	8	0	0	0
3.13	6/20	5/20	5	0	0	0
3.14	5/20	4/20	3	1	0	0
3.15	0/20	0/20	0	0	0	0
	155/300 51%	132/300 44%				

TABLA 6**TABLA 6. 1****SECCION DE LA ENCUESTA: 2**

Indica el porcentaje de hablantes de cada grupo que utiliza el subjuntivo en 5 de las 5 preguntas, 4 de las 5, 3 de las 5, 2 de las 5, 1 de las 5 y ninguna de ellas. Esta información nos da idea de la frecuencia con que se usa el subjuntivo en cada uno de los grupos.

Utiliza el subjuntivo	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
5/5	33%	33%	12%
4/5	42%	54%	12%
3/5	8%	13%	13%
2/5	17%	0	47%
1/5	0	0	8%
0/5	0	0	8%

TABLA 6. 2

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

Indica el porcentaje de hablantes de cada grupo que capta la diferencia de matices entre el significado que aporta el uso del indicativo y el que aporta el uso del subjuntivo: en 5 de las 5 preguntas, 4 de las 5, 3 de las 5, 2 de las 5, 1 de las 5 y ninguna de ellas. Esta información nos da idea de la sofisticación del hablante en lo que respecta al modo subjuntivo.

Capta matices	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
5/5	0	0	0
4/5	17%	0	0
3/5	0	0	0
2/5	25%	18%	0
1/5	25%	30%	30%
0/5	33%	52%	70%

TABLA 6.3

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

Indica el porcentaje veces que los hablantes de cada grupo utilizan el subjuntivo en esta sección. También se indica el porcentaje de veces en que los hablantes de cada grupo captan los matices de significado del subjuntivo.

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Utiliza el subjuntivo	84%	79%	52%
Capta los matices	37%	17%	7%

TABLA 6.4

SECCION DE LA ENCUESTA: 2

Indica el número de hablantes de cada generación que captan los matices semánticos de cada pregunta. También indica el número total y el porcentaje total de hablantes que capta la diferencia de matices entre el significado que aporta el uso del indicativo y el que aporta el uso del subjuntivo.

Pregunta	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	TOTAL	PORCENTAJES
1	3	1	0	4	10%
2	2	1	1	4	10%
3	3	2	1	6	12%
4	5	3	2	10	25%
5	2	0	0	2	5%

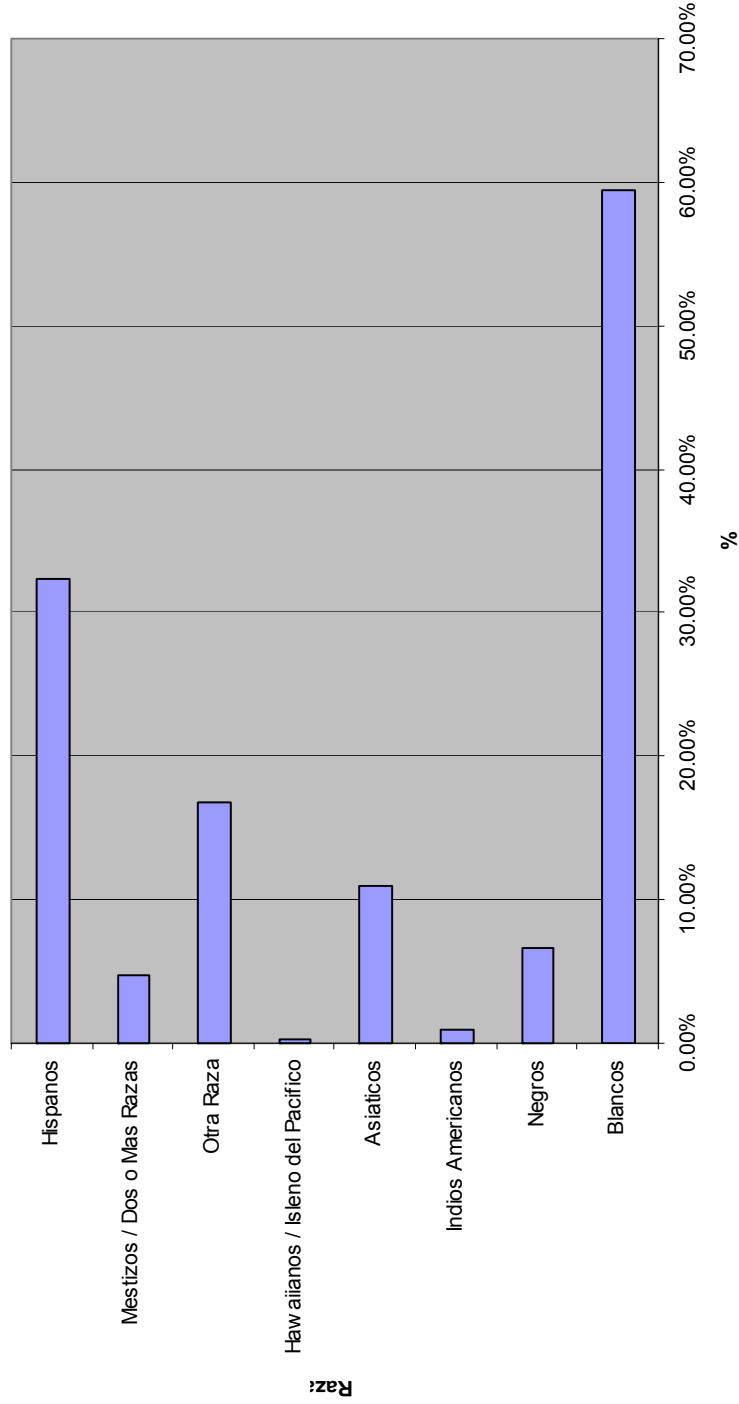
TABLA 7

Detalla el número de entrevistados que respondieron con oraciones agramaticales a cada pregunta. Datos de los Grupos 2 y 3. Datos de ambos grupos combinados.

PREGUNTA NÚMERO	GRUPO 2		GRUPO 3		RESULTADOS DE AMBOS		COMBINADOS GRUPOS
	NÚMERO DE RESPUESTAS AGRAMATICALES	PORCENTAJE DE RESPUESTAS AGRAMATICALES	NÚMERO DE RESPUESTAS AGRAMATICALES	PORCENTAJE DE RESPUESTAS AGRAMATICALES	NÚMERO DE RESPUESTAS AGRAMATICALES	PORCENTAJE DE RESPUESTAS AGRAMATICALES	
1	0	0	4	26%	4	13%	
2	6	40%	11	73%	17	56%	
3	0	0	5	33%	5	16%	
4	2	13%	4	26%	6	20%	
5	5	33%	8	53%	13	43%	
6	2	13%	4	26%	6	20%	
7	6	40%	11	73%	17	56%	
8	0	0	7	47%	9	30%	
9	2	13%	8	53%	10	33%	
10	7	47%	12	80%	19	63%	
11	0	0	5	33%	7	23%	
12	0	0	9	60%	9	30%	
13	0	0	7	47%	7	23%	
14	3	20%	8	53%	11	33%	
15	10	66%	15	100%	25	82%	
16	4	26%	11	73%	15	50%	
17	0	0	1	7%	1	3%	
18	1	7%	4	26%	5	16%	
19	6	40%	11	73%	17	56%	
20	4	26%	11	73%	15	50%	

APÉNDICE V
GRÁFICA 1

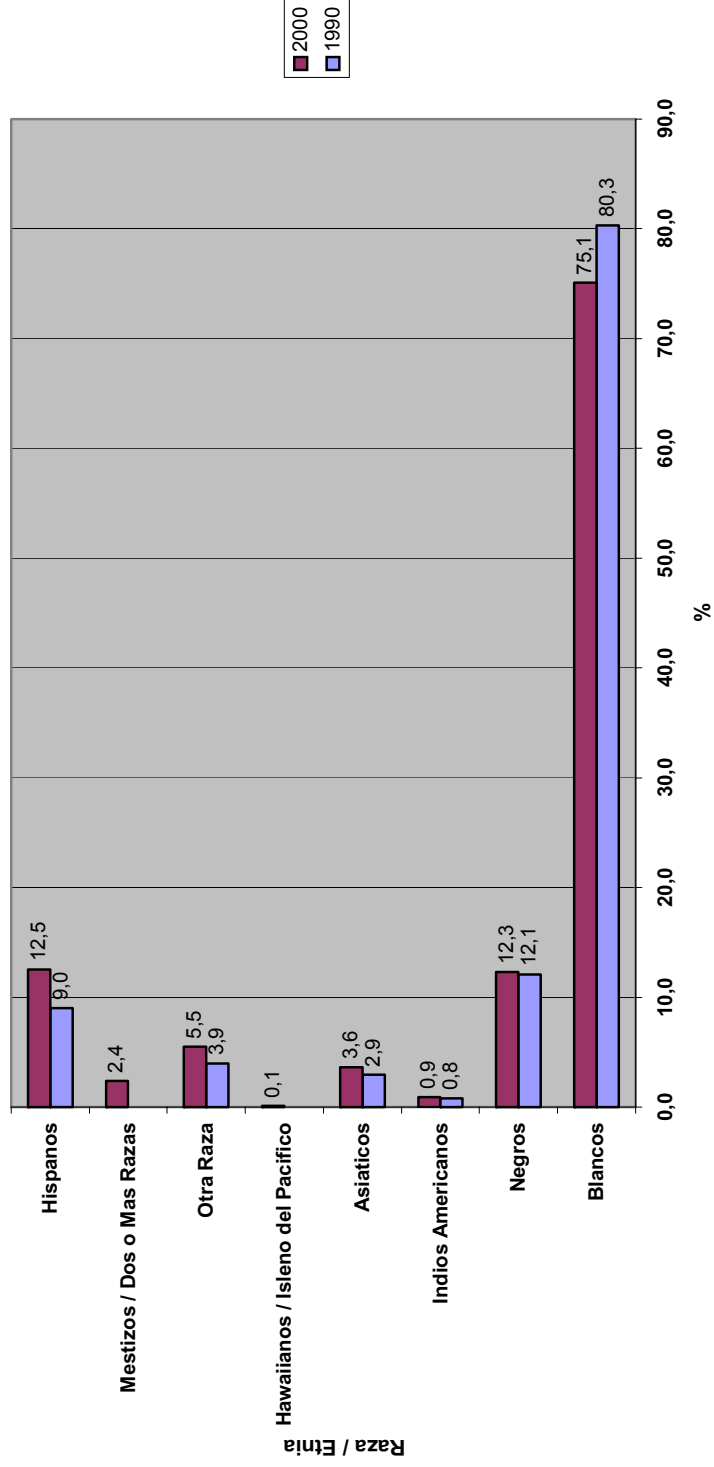
Distribucion de Razas en California



Fuente: US Census Bureau. Elaboración propia.

GRÁFICA 2

Estructura Demografica de Estados Unidos 1990/2000



Fuente: US Census Bureau. Elaboración propia.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, Rebeca, "Perspectiva histórica del paradigma verbal en el español de California", en Roca, A. (ed.) Research in Spanish in the United States: linguistic issues and challenges, Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000.
- Aguirre, Adalberto, "Language Use Patterns of Adolescent Chicanos in a California Border Town", en Barkin, F., Brandt, E., y Ornstein-Galicia, J., (eds.) Bilingualism and Language Contact: Spanish, English and Native American Languages, Nueva York: Columbia University, Teachers College, 1982, págs. 278-289.
- Alarcos Llorach, Emilio, Gramática funcional del español, Madrid: Espasa, 1999.
- Aleza Izquierdo, Milagros, El español de América: Aproximación sincrónica, Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.
- Alvar, Manuel, El español de las dos orillas, 2 ed., Madrid: Mapfre, 1993.
- Appel, René y Muysken, Peter, Language Contact and Bilingualism, London: Edward Arnold, 1987.
- Barnach-Calbó, Ernesto, La lengua española en Estados Unidos, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana, 1980.
- Bell, Anthony, "El modo en español: Consideración de algunas propuestas recientes", en Bosque, Ignacio, (ed.) Indicativo y subjuntivo, Madrid:

- Taurus, 1990, págs. 81-105. Editado por primera vez en Hispania, 63 (1980) págs. 377-390.
- Bloomfield, Leonard, Lenguaje, Lima: Universidad Mayor de San Marcos, 1964.
- Borrego, J., Asencio, J.G., y Prieto, E. El Subjuntivo. Valores y usos. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1989.
- - - , et al. (eds.) Cuestiones de actualidad en la lengua española, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2000.
- Bosque, Ignacio, "Algunos usos del indicativo por subjuntivo en oraciones subordinadas", Bosque, Ignacio, (ed.) Indicativo y subjuntivo, Madrid: Taurus, 1990, págs. 180-182. Editado por primera vez en Nueva Revista de Filología Hispánica, XII (1958) págs. 383-385.
- Brezinger, M. y Dimmendaal, Gerrit, "Social contexts of language death", en Brezinger, M. (ed.), Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa, Berlin: Mouton Gruyter, 1992, págs. 3-5.
- Carbonero Cano, Pedro, "Usos de las formas verbales –ra y –se en el habla de Sevilla", en Palet Plaja, M. Teresa, (ed.), Habla de Sevilla y hablas americanas, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1990,

págs. 45-57.

Cárdenas, D., Dominant Spanish Dialects Spoken in the United States, Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1970.

Castronovo, Brian J., “La categoría verbal de modo en la tradición gramatical española”, en Bosque, Ignacio, (ed.) Indicativo y subjuntivo, Madrid: Taurus, 1990, págs. 66-80.

Clyne, Michael, Dynamics of Language Contact, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Company Company, Concepción, “Cantidad vs. cualidad en el contacto de lenguas. Una incursión metodológica en los posesivos “redundantes” del español americano”, en Nueva Revista de Filología Hispánica, XLIII, 2 (1995), págs. 305-339.

Craddock, J.R., “Spanish in North America”, en Sebeok, T.A., Current Trends in Linguistics, La Haya: Mouton, 1973, Vo.10, págs. 305-339.

Crystal, David, Language Death, Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Dimmendaal, Gerrit, “Reduction in Kore Reconsidered”, en Brezinger, M. (ed.),

- Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa, Berlin: Mouton Gruyter, 1992, págs. 117-135.
- Dozier, Eleanor e Iguina, Zulma. Manual de Gramática. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- Fente Gómez, Rafael, Estilística del verbo en inglés y en español, Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1971.
- , Fernández, L. y Feijóo, L.G., El subjuntivo, Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1972.
- Ferguson, Charles A., “Diglossia” en Huebner, Thom (ed.), Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language and Society, 1959-1994. New York: Oxford University Press, 1996, págs.25-39. Artículo publicado por primera vez en “Word”, 15: 325-340, 1959.
- , “Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreign Talk and Pidgins”, en Huebner, Thom (ed.), Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language and Society, 1959-1994. New York: Oxford University Press, 1996, págs.115-123.
- Fernández Álvarez, Jesús. El subjuntivo, Madrid: EMA, 1987.

Fernández, Francisco, Historia de la lengua inglesa, Madrid: Gredos, 1982.

Fishman, Joshua, Sociología del lenguaje, Madrid, Cátedra, 1979.

Floyd, Mary Beth, "Spanish in the Southwest: Language Maintenance or Shift?", en Elías-Olivares (ed.), Spanish Language Use and Public Life in the United States, New York: Mouton, 1985, págs. 13-25.

Fontanella de Weinberg, María Beatriz, "Español del Caribe: ¿Rasgos peninsulares, contacto lingüístico o innovación", en Lingüística Española Actual, 1980, II, págs. 189-201.

- - - , El español de América, 2 ed. Madrid: Mapfre, 1993.

Frago García, J. A., y Franco Figueroa, Mariano, El español de América, 2 ed. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 2003.

García, Sonia E., Areas of Learning Difficulty of the Subjunctive in the Embedded Clauses in Spanish as a Foreign Language, Thesis (Ph.D.), University of Texas at Austin. Ann Arbor: Mich.: University Microfilms, (1981).

Gili Gaya, Samuel, Curso superior de sintaxis española, 11 ed., Barcelona:

- Bibliograf, 1976.
- Gómez Dacal, Gonzalo, “El español en las enseñanzas primaria y secundaria de Estados Unidos” en El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes, 2000, págs. 117-177.
- , “La población hispana de Estados Unidos”, en El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes, 2001, págs. 169-242.
- González, Gustavo, “The Acquisition of Gramatical Structures by Mexican-American Children, en Hernández-Chávez et al. (eds.) El lenguaje de los Chicanos. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1975.
- Granda Gutiérrez, Germán de, Español y lenguas indoamericanas en Hispanoamérica: estructuras, situaciones y transferencias, Valladolid: Universidad de Valladolid, 1999.
- , Lingüística de contacto: Español y quechua en el área andina sudamericana, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002.
- Gumprez, John and Hernández-Chávez, Eduardo, “Cognitive Aspects of Bilingual Communication”, en Hernández-Chávez et al. (eds.) El lenguaje de los Chicanos. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1975.

Gutiérrez, Manuel J. "On the future of the future tense in the Spanish of the Southwest", en Silva-Corvalán, Carmen (ed.) Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism, Washington D.C.: Georgetown University Press, 1995.

Haugen, Einar, The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1953.

Hudson-Edwards, A. y Bills, G. D., "Intergenerational Language Shift in an Albuquerque Barrio", en Amastae, J., y Elias-Olivares, L., (eds.) Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982, págs. 135-153.

Hudson, R.A., Sociolinguistics, Cambridge, UK: Cambridge University Press, Second Edition, 1996.

James, Francis, Semantics of the English Subjunctive, Vancouver: University of British Columbia, 1986.

Jany, Carmen, El impacto del inglés en el español puertorriqueño: un análisis comparativo, Berna: Peter Lang, 2001.

Kany, Charles E. American-Spanish Syntax, Chicago: The University of Chicago Press, 1963.

Lance, Donald M., "Spanish-English Bilingualism in the American Southwest", en Mackey, W.F., y Ornstein, J., Sociolinguistic Studies in Language Contact. Methods and Cases, The Hague: Mouton, 1979, págs. 248-264.

Lapesa Melgar, Rafael, Estudios de morfosintaxis histórica del español, Madrid: Gredos, 2000.

Lázaro Carreter, Fernando, Estudios de lingüística, Barcelona: Editorial Crítica, 1980.

Lipski, John, "Creoloid phenomena in the Spanish of transitional bilinguals", en Roca, A. y Lipski, J. (eds.), Spanish in the United States: Linguistic Contact and Diversity, New York: Mouton Gruyter, 1993, págs. 155-182.

Lope Blanch, Juan M., (ed.) Estudios sobre el español de México, México: UNAM, 1983.

López Morales, Humberto, Sociolingüística, Madrid: Gredos, 1989.

López Ornat, Susana, La adquisición de la lengua española, Madrid: Siglo

Veintiuno de España, 1994.

Lorenzo, Emilio, El español de hoy, lengua en ebullición, 4 ed., Madrid: Gredos, 1994.

--- , El español en la encrucijada. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

Losada Durán, José Ramón, Los tiempos de futuro y la modalidad en español y en inglés, Vigo: Universidad de Vigo, 2000.

Mackey, William F., "Bilingual Interference: Its Analysis and Measurement", Journal of Communication, 15 (1965): 239-249.

Martinell Gifre, Emma, El subjuntivo, Madrid: Coloquio, 1985.

Merino, Barbara Jean, Language Acquisition in Bilingual Children: Aspects of Syntactic Development in English and Spanish by Chicano Children in Grades K-4, Thesis (Ph.D.), Stanford University (1976), Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1984.

Molesky, Jean. " Understanding the American Linguistic Mosaic: A Historical Overview of Language Maintenance and Language Shift.", en McKay y Wong, eds. Language Diversity. Problem or Resource? Boston: Heinle &

Heinle, 1988. Págs.29 - 67.

Morales, Amparo, “Tendencias de la lengua española en Estados Unidos” , en El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes, 1999, págs. 241-272.

Moreno de Alba, José G., El español de América, México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

Moreno Fernández, Francisco, (ed.) Trabajos de Sociolingüística hispánica, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1997.

- - - , Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje, Barcelona: Ariel, 1998.

Navas Ruiz, Ricardo, “El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica”, en Bosque, Ignacio, (ed.) Indicativo y subjuntivo, Madrid: Taurus, 1990, págs. 107-141.

Penny, Ralph, A History of the Spanish Language, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Peñalosa, Fernando, Chicano Sociolinguistics, a Brief Introduction, Rowley,

- Mass.: Newbury House Publishers, 1980.
- Porcar Miralles, Margarita, La oración condicional: La evolución de los esquemas verbales condicionales desde el latín al español actual, Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaime I, 1993.
- Porto Dapena, José Álvaro, Del indicativo al subjuntivo: valores y uso de los modos del verbo, Madrid: Arco Libros, 1991.
- Quilis Morales, Antonio, La lengua española en cuatro mundos, Madrid: Mapfre, D.L. 1992.
- - - , La lengua española en el mundo, Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002.
- Ramírez, Arnulfo G., “Sociolingüística de la comunicación: Español e inglés en contacto en Estados Unidos”, en Lingüística Española Actual XII, 2, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Madrid: La Muralla, (1990).
- - - , El español de los Estados Unidos, el lenguaje de los hispanos, Madrid: Mapfre, 1992.
- Rojas Anadón, Silvia, El subjuntivo en el español de Sudamérica: Inicios de

- cambio sintáctico. Thesis (Ph.D.), University of Michigan, Ann Arbor: Mich.: University Microfilms, 1981.
- Romaine, Suzanne, Language in Society: an Introduction to Sociolinguistics, Oxford, UK: Oxford University Press, 1994.
- , Bilingualism, Oxford, UK; Cambridge, Mass. USA: Blackwell, 1995.
- Sala, Marius, Lenguas en contacto, Madrid: Gredos, 1998.
- Sánchez Lanza, Carmen y Ferrer de Gregoret, María Cristina, “Tiempos del subjuntivo: Presente”, en Actas del III Congreso Internacional del español en América, Valladolid, 3 de julio de 1989, Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo, 1991.
- Sánchez, Rosaura, “Our linguistic and social context”, en Amastae, Jon y Elías – Olivares, Lucía, eds. Spanish in the United States. Sociolinguistic Aspects, Cambridge, Mas.: Cambridge University Press, 1982, págs. 9-46.
- Sasse, Hans-Jürgen, “Theory of Language Death”, en Brezinger, M. (ed.), Language Death: Factual and Theoretical Explorations with Special Reference to East Africa, Berlin: Mouton Gruyter, 1992, págs. 7-30.

- - - , "Language decay and contact-induced change Similarities and differences",
en Brezinger, M. (ed.), Language Death: Factual and Theoretical
Explorations with Special Reference to East Africa, Berlin: Mouton
Gruyter, 1992, págs. 59-80.

Sastre Ruano, María Ángeles, El subjuntivo en español, Salamanca: Colegio de
España, 1997.

Seliger, Herbert W. and Shohamy, Elana, Second Language Research Methods,
Oxford, New York: Oxford University Press, 1989.

Sharwood Smith, Michael "On First Language Loss in the Second Language
Acquirer: Problems of Transfer", en Gass, Susan and Seliker, Larry (eds.)
Language Transfer in Language Learning, Rowley, Mass: Newbury House
Pub., 1983, págs. 222-231.

Silva-Corvalán, Carmen, Sociolingüística: teoría y análisis, Madrid: Alhambra,
1989.

- - - , Language Contact and Change. Spanish in Los Angeles. Oxford:
Clarendon Press, 1994.

- , (ed.) Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism, Washington D.C.: Georgetown University Press, 1995.
- , “La situación del español en los Estados Unidos”, en El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes, 2000, págs. 65-116.
- Solé, Yolanda R. y Solé, Carlos A., Modern Spanish Syntax, Lexington, Massachussets: D.C. Heath and Co., 1977.
- Stokwell, R.P., Bowen, J.D. and Martin, J.W. The Grammatical Structures of English and Spanish, Chicago: Chicago University Press, 1965.
- Thomason, Sara Grey, Language Contact, an Introduction, Washington D.C.: Georgetown University Press, 2001.
- , y Kaufman, Terrence, Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics. Oxford: University of California Press, 1988.
- Terrell, Tracy D. y Bybee, Joan, “Análisis semántico del modo en español”, en Bosque, Ignacio, (ed.) Indicativo y subjuntivo, Madrid: Taurus, 1990, págs. 145-163. Publicado por primera vez en Hispania, 53, 3 (1974), págs. 484-494.

--- , Baycroft, B. And Perrone, Ch., "The Subjunctive in Spanish Interlanguage: Accuracy and Comprehensibility", en Van Patten, B., et al, (eds.) Foreign Language Learning: A Research Perspective, Rowley, Mass: Newbury House Pub., 1987, págs. 19-32.

Urrutia, Cárdenas, Hernán, Esquema de morfosintaxis histórica del español, Bilbao: Universidad de Deusto, 1988.

Valdés, Guadalupe. " The Language Situation of Mexican Americans", en McKay y Wong, eds. Language Diversity. Problem or Resource? Boston: Heinle & Heinle, 1988. Págs.111-139.

Vaquero, María, Palabras son palabras, San Juan, Puerto Rico: Plaza Mayor, 1997.

Vigil, James Diego. From Indians to Chicanos. The Dynamics of Mexican-American Culture. Illinois: Waveland Press, 1998.

Villa, Daniel, El desarrollo de la futuridad en español, Méjico: grupo Editorial EON, 1997.

Waggoner, Dorothy, "Language Minorities in the United States in the 1980s: The

- Evidence from the 1980 Census”, en McKay y Wong, eds. Language Diversity. Problem or Resource? Ed: McKay y Wong. Boston: Heinle & Heinle, 1988. Págs.69 –107.
- Weinreich, Uriel, Languages in Contact: Findings and Problems, The Hague: Mouton Publishers, 1953.
- Winford, Donald, An Introduction to Contact Linguistics, Oxford, UK: Blackwell, 2003.
- Zamora Vicente, Alonso, Dialectología española, 2 ed. Madrid: Gredos, 1989.
- Zamorano Aguilar, Alfonso, Gramaticografía de los modos del verbo en español, Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2001.
- Zimmerman, Klaus (ed.), Lenguas en contacto en Hispanoamérica, Madrid: Iberoamericana, 1995.